



Ivan Hatina

III 136613 ȘTIINȚĂ ȘI ADAPTARE

Sub redacția PETRE BRANZEI

BIBL. MUSEUM UNIV.
J.M. EMILIOU IASI

III - 136.613

ADOLESCENȚĂ
ȘI
ADAPTARE



Ilustrația : DAN HATMANU

Colectivul de autori :

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| — Dr. psih. ION ALEXANDRESCU | — Psiholog EMILIA LUPAȘCU |
| — Prof. univ. PETRE BRÂNZEI | — Prof. univ. OLGA NECRASOV |
| — Dr. ION BULĂU | — Conf. univ. RADU NEGRU |
| — Psiholog NECULAI COSMOVICI | — Lector univ. ADRIAN NECULAU |
| — Conf. univ. MIHAI COZMEI | — Prof. univ. GEORGE PASCU |
| — Dr. biol. MARIA CRISTESCU | — Dr. TADEUSZ PIROZYNSKI |
| — Prof. univ. CORNELIA DIMITRIU | — Conf. univ. TIBERIU PRUNA |
| — Prof. univ. ION GRIGORAȘ | — Cercet. șt. IOAN ROMAN |
| Lector univ. | — Lector univ. TIBERIU RUDICA |
| — CONSTANTIN LOGOFATU | — Prof. univ. GHEORGHE SCRIPCARU |
| — Dr. psih. IOAN HOLBAN | — Dr. MIHAI ȘELARU |
| — Psiholog MIHAELA HOROVITZ | — Prof. univ. STELA TEODORESCU |

Consultant științific :

GEORGE BASILIADE, Cercetător științific principal — Centrul de cercetări pentru problemele
tineretului

CENTRUL DE CERCETĂRI PENTRU PROBLEMELE TINERETULUI
FILIALA IAȘI

CUPRINS

ADOLESCENȚĂ ȘI ADAPTARE

Studii și cercetări

sub redacția

Prof. univ. dr. PETRE BRANZEI

Institutul Medico-Farmaceutic Iași



240388
B.C.U. - IASI

Cuvînt înainte

OVIDIU BĂDINA

membru al Academiei de Științe
Sociale și Politice

Prefață

Acad. VASILE PAVELCU

TINERETUL ȘI LUMEA DE MIINE

Seria A. Sociologia tineretului

20 12 1975

ale 405056.

CUPRINS

OVIDIU BĂDINA

Cuvint înainte 9

V. PAVELCU

Prefață 13

PARTEA I-A

PARTICULARITĂȚI BIO-PSIHO-SOCIALE

PRIVIND PROCESUALITATEA ADAPTĂRII ADOLESCENTULUI

PETRE BRANZEI

Adolență și adaptare, dominantă a societății contemporane 23

OLGA NECRASOV, MARIA CRISTESCU

Coordonatele antropologice ale adolescenței 31

STELA TEODORESCU

Dinamica procesualității psihice în adolescență 51

TIBERIU PRUNĂ

Conștiința de sine la adolescenți 63

CONSTANTIN LOGOFĂTU

Interesele la adolescenți 73

ION ALEXANDRESCU

Adolescență, grup social, rol, vocație 79

TIBERIU RUDICĂ

Conflictul, dominantă psihologică în adolescență 89

ION GRIGORAȘ

Adolescența și valorile integrării ei morale 117

CORNELIA DIMITRIU

X Familia și adolescentul 125

X IOAN ROMAN

Școala și adolescentul 137

X ADRIAN NECULAU

Grupul social și adolescentul 159

RADU NEGRU, MIHAI COZMEI, GEORGE PASCU

Arta și adolescența 173

IOAN HOLBAN

Orientarea școlară și orientarea profesională, forme ale acțiunii de
asistență complexă a persoanei 191

PARTEA A II-A

ASPECTE ECOLOGICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND STUDIUL ADAPTĂRII ȘI AL RISCULUI DE EȘEC LA ADOLESCENȚĂ

PETRE BRANZEI

Modalități și posibilități de cercetare aplicativă, privind adaptarea și
integrarea adolescentului 211

MIHAI ȘELARU

Conceptul „Bio-psiho-social” în interpretarea determinismului ecologo-
epidemiologic 223

NECULAI COSMOVICI

Conflict și adaptare 255

NECULAI COSMOVICI

Prosexie și adaptare 269

MIHAELA HOROVITZ

Particularități în folosirea timpului 289

EMILIA LUPAȘCU

Cunoștințe, preferințe și opțiuni școlar-profesionale 295

NECULAI COSMOVICI

Hipofrenia, interferență marginală a deficiențelor bio-psiho-sociale,
factor generator de eșec adaptativ 311

PETRE BRANZEI, GHEORGHE SCRIPCARU,
TADEUSZ PIROZYNSKI, ION BULĂU

Aspecte și particularități medico-sociale privind conduitele deviate în
perioada dezvoltării infantilo-juvenile 317

PETRE BRANZEI

Criterii de apărare și promovare a sănătății mintale 337

Postfață 345

Postface 353

Postface 361

CUVINT ÎNAINTE

Adolescența reprezintă acea fază a dezvoltării umane marcată prin diferențiere și individualizare și care se exprimă, mai intens decât oricare altă perioadă din viață printr-un comportament proiectiv, mai mult sau mai puțin structurat.

Descoperirea propriei individualități, construirea unor valori personale raportate la sistemul de valori al adulților, socializarea conduitei individuale reflectă, după părerea noastră, nevoia profundă a adolescentului de a se integra într-o lume care să corespundă aspirațiilor sale.

Din modul cum se realizează această confruntare a proiecției cu realitatea poate să rezulte atât reușita, cât și eșecul. De aceea, rolul principal al educatorului constă nu numai în transmiterea cunoștințelor, ci și în modelarea aspirațiilor adolescenților în raport cu posibilitățile lor concrete și cu tendințele de dezvoltare ale societății noastre. Activitatea educațională își realizează astfel funcția sa formativă, contribuind la integrarea socială a tinerilor potrivit aptitudinilor și aspirațiilor lor și în concordanță cu cerințele sociale. Imbinarea armonioasă a aspirațiilor și aptitudinilor individuale cu exigențele societății socialiste, constituie esența procesului de adaptare a tinerei generații din țara noastră. Misiunea socială a educatorului se exprimă deci în efortul de a orienta sau reorienta aspirațiile adolescentului în conformitate cu aspirațiile colective și cu cerințele societății de mâine. Aceasta, firește, nu exclude faptul că între aspirațiile individuale și posibilitățile concrete ale tinărului de realizare a acestor aspirații există un etern conflict. Întotdeauna nivelul aspirațiilor devansează ca intensitate posibilitățile concrete ale tinărului. Acest conflict se va menține și în viitor, adică aspirațiile se vor actualiza cu mult înaintea actualizării mijloacelor concrete pentru realizarea lor. În aceste condiții o problemă esențială a educației este întărirea puterii stimulative a acestui conflict, formarea unei atitudini mature și realiste a unei personalități creatoare neîngrădită de aspirații derizorii și neanulată de visuri utopice, ireale și profund dezadaptative.

Problema adolescenței a fost și continuă să fie tema unei variate literaturi, iar observațiile pertinente asupra acestei perioade foarte complexe din viața omului aparțin atât preocupărilor științifice cât și celor beletristice.

Alegându-și această temă, autorii studiilor din volumul de față au abordat din punctele de vedere ale unor discipline diferite, elementele caracteristice ale adolescenței și anume procesul de adaptare.

Dintre numeroasele studii care au avut ca obiect adolescența, cele mai multe s-au orientat în funcție de specialitatea autorului, insistându-se adeseori în mod unilateral numai asupra aspectului biologic, psihologic sau sociologic al acestei controversate perioade de vîrstă.

Ceea ce acordă acestui volum o structură omogenă este subsumarea cercetărilor și studiilor unui concept unitar și anume, ideea unității bio-psiho-sociale a personalității umane și, în consecință, considerarea adaptării adolescentului ca un proces multifactorial în care se manifestă relația și unitatea dialectică între biologic, psihic și social.

Această poziție teoretică marxistă a determinat caracterul interdisciplinar al cercetării autorilor, care au urmărit prezentarea raportului dintre adolescență și adaptare într-o perspectivă dinamică și unitară.

Considerînd adaptarea ca o condiție necesară a integrării, autorii au construit un model pe care ulterior l-au supus unor confruntări cu rezultatele cercetărilor concrete efectuate asupra unor categorii de adolescenți și, în special, asupra elevilor din diferite tipuri de școli. Astfel au fost analizate diferitele demodulări care intervin în procesul adaptării și pot stingheri sau frîna dezvoltarea armonioasă a personalității tînărului și influența defavorabil integrarea sa socio-profesională.

Analiza procesului de adaptare în perioada adolescenței este realizată pe diferite planuri și în funcție de diversele forme de solicitare la care este supus tînărul în această perioadă de viață. Dublul caracter, analitic și explicativ, al studiilor din volum este completat de viziunea prospectivă care consideră adaptarea nu numai ca o reglare a comportamentului la solicitări de moment, ci și ca o structurare a personalității în raport cu tendințele de dezvoltare și cu exigențele societății în care viitorul adult va trebui să desfășoare activitatea, potrivit pregătirii și aptitudinilor sale. De aceea, marea majoritate a studiilor cuprinse în volum sugerează soluții cu implicații în practica socială formulînd propuneri de organizare a unor forme de intervenție și de sprijin specializat, care să contribuie la facilitarea adaptării adolescentului atît la cerințele sociale prezente, cît și la cele de perspectivă.

Analiza relațiilor dintre adolescent, familie și școală, a tulburărilor somatice și psihice legate de faza pubertară, precum și a naturii conflictului ce ține de esența adaptării, a condus și la o încercare explicativă, adică la schițarea unei teorii despre adolescență. Această teorie face obiectul unor discuții utile. Deși încercarea explicativă nu este cuprinsă într-un studiu aparte, ea rezultă din ansamblul cercetărilor efectuate de autorii acestui volum.

Este meritul colectivului ce lucrează în cadrul filialei de la Iași a Centrului nostru și îndeosebi a harnicului nucleu de apărare a sănătății mintale condus de prof. dr. P. Brânzei de a fi abordat cu competență această problemă foarte dificilă. Sîntem convinși că tocmai dificultatea acestei teme a fost unul din motivele care au determinat efectuarea cercetărilor și studiilor respective.

La acest motiv trebuie să-l adăugăm și pe cel legat de actualitatea subiectului și de nevoia de a oferi explicații plauzibile și soluții de rezolvare a unor probleme situate la intersecția biologicului, psihicului și socialului și care impun o activitate de profilaxie în domeniul sănătății mintale a adolescenților.

Studiile cuprinse în acest volum reflectă potențialul de cercetare existent în diferitele zone ale țării noastre și capacitatea de a contribui la îmbogățirea teoriei din diferitele domenii ale științei, de pe pozițiile filozofiei marxiste.

Această capacitate de generalizare este evidentă și în studiile cuprinse în lucrare. Pornind de la cercetarea unor realități din municipiul și județul Iași, valoarea rezultatelor obținute și a soluțiilor preconizate depășește cadrul zonal.

Această lucrare, alături de alte lucrări apărute sau în curs de apariție, reflectă preocupările diferitelor grupuri județene și interjudețene ale Centrului de cercetări pentru problemele tineretului, îndreptate în direcția cunoașterii problemicii și promovării unor acțiuni în rîndul tinerei generații, pentru sporirea contribuției tineretului la edificarea societății noastre socialiste.

În acest sens lucrarea „Adolescență și adaptare”¹, elaborată de colectivul de specialiști din Iași, sub conducerea profesorului Petre Brânzei, nu este o nouă carte despre adolescență, ci o certy contribuție la cunoașterea științifică a problemelor tineretului român.

OVIDIU BADINA

PREFAȚA

De la Stanley Hall și pînă în zilele noastre, au apărut în literatura psihologică străină și românească numeroase lucrări consacrate adolescenței. Cu toate acestea, orice nouă lucrare care abordează un aspect sau altul al adolescenței poate prezenta o noutate, avînd în vedere că influențele de ordin temporo-spațial, considerate în sensul larg al termenului, pot modifica optica cercetărilor precum și conținutul fenomenului analizat.

Din acest motiv orice efort de cercetare este justificat, el avînd o dublă finalitate: a) confirmarea a ceea ce se presupune a fi general valabil pentru un fenomen (sau infirmarea unor atari considerații); b) completarea fenomenului analizat cu unele aspecte particulare, dependente de condițiile sociale și istorice existente la un moment dat.

Este știut că problemele adolescenței, numeroase și complexe, au fost abordate de diferiți specialiști: psihologi, pedagogi, fiziologi, sociologi, eticieni etc. Fiecare dintre ei s-a apropiat de problematica abordată privind lucrurile din punctul său de vedere și relevînd, mai mult sau mai puțin corect și suficient, aspectele impuse de „logica” specifică opticii sale, chiar dacă au existat cazuri de evitare conștientă a acestui neajuns metodologic.

Soluția problemei constă, însă, nu într-o cercetare singulară de reducere a limitelor cauzate de abordarea unilaterală, ci într-o modificare mai profundă a opticii metodologice concretizată în abordarea interdisciplinară a adolescenței, modalitate pe care o vizează inedit studiul de față.

În adevăr, termenul de adolescență nu desemnează o abstracție pură ci o realitate vie, dinamică în care converg influențe variate și cu ponderi diferite, de ordin fiziologic, social, istoric, pedagogic, psihologic etc. În fond, prin adolescență desemnăm o anumită etapă a vîrstei umane, cea mai complexă și efervescentă perioadă din viața omului. Structura bio-psiho-socială a ființei umane are caracter general, ea își lasă amprenta asupra personalității în toate fazele evoluției individuale, chiar dacă ponderea diferitelor variabile nu este aceeași, în fiecare moment al existenței individuale.

Ca atare, pentru a surprinde întreaga complexitate a adolescenței, într-un mod cît mai complet posibil, abordarea interdisciplinară apare ca o necesitate imperioasă.

Acest model metodologic, de dată recentă, este valabil nu numai pentru științele așa zise „umaniste“ ci și pentru cele pozitive. Lucrurile au mers pînă acolo, încît au apărut discipline noi, menite să cerceteze tocmai zonele de interferență dintre două domenii apropiate: biofizica, biochimia, psihosociologia etc.

Prezenta cercetare cu orientare interdisciplinară nu este, însă, expresia formală a adaptării metodologiei de cercetare a specialiștilor ieșeni la noutatea principiului și modelului de lucru amintit mai sus, ci opera unei tradiții de cercetare științifică, fapt deosebit de pozitiv.

Începînd încă cu deceniul al doilea al secolului nostru, specialiștii ieșeni în domeniul psihologiei, psihiatriei și sociologiei au promovat ideea abordării multidisciplinare a studiului omului, idee concretizată, între altele, prin înființarea în 1918 a „Societății de Neurologie, Psihiatrie și Psihologie“, în conducerea căreia, alături de promotorul C. I. Parhon, s-au aflat și psihologi și sociologi, ca C. Fedeles și P. Andrei.

Ca student în acele timpuri, îmi aduc aminte cum profesorul P. Andrei ne-a condus la începutul anului de studii la clinica de neuro-psihiatrie de la Spitalul „Socola“, cu scopul de a ne stimula interesele pentru modalitatea determinist-științifică plurifactorială de a înțelege ființa umană.

În aceeași ordine de idei, rămîne drept pildă modelul analizelor psihologice întreprinse de prof. M. Ralea, care acorda o foarte mare importanță factorului social în explicarea fenomenelor psihice: psihologicul privit prin prisma filozofiei și sociologiei, aceasta este esența modelului metodologic mînuit de M. Ralea, ca psiholog.

Acești primi pași au fost de bun augur. În deceniile care au urmat s-au diversificat și consolidat legăturile dintre psihologi, psihiatri, filozofi, sociologi etc. Ca expresie a acestui proces, consemnăm două evenimente dintre cele mai semnificative pentru cercetarea științifică.

Pe de o parte s-au permanentizat legăturile între specialiști. La început acest proces s-a concretizat, mai ales, sub forma contactelor de idei permanente între șefii disciplinelor psihiatriei și psihologiei. Aceste contacte s-au lărgit treptat în cadrul unui grup constituit din mai mulți specialiști aparținînd celor două discipline. În acest spirit de colaborare, prof. L. Ballif și apoi P. Brânzei, au ținut prelegeri studenților de la Facultatea de Filozofie, iar noi la Institutul de Medicină; la rîndul său, sociologul Al. Claudian, a susținut un ciclu de cursuri de psihologie a copilului. Plecînd de la această etapă spontană de colaborare, s-a ajuns apoi la împlinirea vechiului deziderat de instituționalizare a unui curs de psihologie medicală, predat actualmente de dr. C. Romanescu, provenind de asemenea din școala de la „Socola“.

În ultimul timp, legătura dintre cele două discipline a fost aprofundată prin folosirea efectivă a unor psihologi, anume pregătiți clinic

și teoretic pentru activitățile de promovare a sănătății mintale a populației în cadrul Serviciului psihosocial, creat în acest scop la inițiativa prof. P. Brânzei.

Ca urmare acestor legături au apărut influențe reciproce între cele două grupuri de specialiști, concretizate în modul de a concepe și cerceta, într-o perspectivă mai largă, fiecare domeniu propriu explorat. Această influență a ieșit la iveală în special cu ocazia diferitelor lucrări științifice realizate de specialiștii celor două domenii. Astfel, lucrarea noastră Psihologia personalității. Bazele personalității (1939), vădește influența pe care a exercitat-o asupra centrului ieșean, școala endocrinologică întemeiată de C. I. Parhon, în interpretarea fenomenelor psihice.

Pe de altă parte, conceptul actual „Bio-psiho-social“, dinamic și totodată unitar, dezvoltat în mod explicit în cursul ultimului deceniu de P. Brânzei pe linia tradițională determinist-științifică a școlii de la Socola, relevă pregnant principiile psihologiei contemporane în interpretarea conduitelor umane normale și deviate, adîncind totodată ideea „nivelului de conștiință“, dezvoltată și de noi în studii anterioare, lucrarea Comportamentul aberant în relațiile cu mediul, publicată în 1971 de P. Brânzei, Gh. Scripcaru și T. Pirozynski, constituind un exemplu în acest sens. Dor numai legăturile cu psihiatria nu ar fi fost suficiente pentru ca psihologii să-și formeze un model de factură „interdisciplinară“, prin care să se explice diferitele aspecte ale vieții psihice cercetate. Au trebuit să existe legături și cu alte discipline; ele au existat și continuă să se dezvolte: cu filozofia și sociologia (continuînd modelul metodologic valorificat de M. Ralea), cu fiziologia etc.

Studiul influențelor filozofiei asupra psihologiei și a implicațiilor psihologice în filozofie, precum și abordarea în perspectivă filozofică, a unor probleme cardinale a psihologiei, constituie un specific al psihologiei ieșene, unanim recunoscut. Stau mărturie, pentru aceasta, lucrările noastre mai vechi sau de dată recentă, precum Conștiință și inconștient (1942), Drama psihologiei (1965), sau ale lui T. Prună, Conștiința de sine. Precizări și interpretări (1968) și altele. Este de la sine înțeles că, în special în ultimele două decenii, discuțiile s-au orientat spre fundamentarea teoretică oferită de filozofia marxistă, materialist-dialectică, fapt ce a permis abordarea într-o perspectivă nouă, creatoare, a unor aspecte mai dificile ale psihologiei, ca acelea referitoare la obiectul psihologiei, instanțele psihice, modelul personalității, sau motivația.

Spre aceeași finalitate au tins și preocupările constante de a cerceta raporturile dintre fenomenele psihice și fiziologice, în scopul de a releva, pe de o parte, mecanismele de factură materială ale proceselor psihice și, pe de altă parte, de a preciza interacțiunea și diferențele specifice dintre cele două tipuri de fenomene, de niveluri diferite. Aceste preocupări întreprinse pe baza principiilor filozofiei marxiste, au vizat probleme diverse, mergînd de la cele de maximă generalitate,

ca de pildă, aceea a raportului dintre fiziologie și psihologie (V. Pavelcu, *Fiziologie și psihologie*, 1957), pînă la cele referitoare doar la un anumit aspect, anume delimitat (S. Teodorescu, *Forța și tensiunea psihică în lumina noilor achiziții ale științelor biologice*, 1966).

Acest model metodologic, a stat și continuă să stea, mai departe, și mai bine consolidat, fundamentat pe principiile filozofiei marxiste, la baza tuturor cercetărilor științifice inițiate de psihologii ieșeni. Printre aceștia un loc de frunte îl ocupă cele consacrate problemei personalității, domeniu în care psihologia ieșeană ocupă un loc prioritar, în cadrul psihologiei românești.

Conform acestei viziuni teoretice și metodologice, personalitatea umană a fost și este analizată de psihologii ieșeni într-o perspectivă complexă, pluridimensională, atît pe plan teoretic cît și pe acel practic, aplicativ. Dovadă în acest sens stau nu numai lucrările științifice realizate, ci și activitatea psihologilor practicieni care operează cu același instrument teoretic și metodologic în selecția profesională. Se cuvine să subliniem că acest punct de vedere a fost afirmat și susținut de mult timp de laboratorul de psihologie al C.F.R. din Iași (P. Botezatu, I. Holban), mod de interpretare care astăzi este acceptat și introdus pe scară largă.

În sfîrșit, pentru a releva deplina consecvență pe acest plan, se impune precizarea că acest principiu a fost susținut și cu ocazia contactelor științifice avute cu psihologi străini, îndeosebi cu prilejul participării noastre la unele congrese internaționale de psihologie (Marsilia, Bruxelles, Roma, Ljubljana, Moscova).

Revenind la subiectul lucrării de față, observăm că el nu reprezintă o primă luare de contact a psihologilor ieșeni cu această problematică psihologică. De cîțiva ani, considerarea problemelor de psihologia personalității dintr-un unghi particular, cu caracter teoretic și aplicativ, în speță cu perspectivă genetică, a devenit o preocupare importantă, linie pe care se înscriu și preocupările psihiatrilor ieșeni în acțiunea de promovare a sănătății mintale.

Ca urmare, eforturile unora dintre psihologi au fost orientate spre cercetarea unor aspecte specifice psihologiei adolescenței, cum ar fi: conștiința de sine la adolescenți (T. Prună), interesele la adolescență (C. Logofătu), dominantele conflictuale în adolescență (N. Cosmovici), frustrația la adolescenți (T. Rudică), aspecte vocaționale la adolescenți (I. Alexandrescu), trăsături psihice ale adolescenților (Stela Teodorescu), rolul constelației familiale în formarea personalității copilului (Cornelia Dimitriu), rolul grupului în formarea personalității adolescentului (A. Neculau) etc.

Unele din aceste probleme au constituit sau constituie subiecte pentru teze de doctorat, altele au fost sau sînt teme incluse în planul de cercetare științifică, fapte ce atestă atenția de care s-a bucurat și se bucură de cîțva timp, o atare problemă psihologică.

Un inconvenient al acestor cercetări concretizate prin studii științifice, o constituie faptul că, deși autorii au căutat să surprindă cât mai multe aspecte ale fenomenelor cercetate, ele nu au putut reda o imagine completă a fenomenelor studiate.

Prezenta lucrare, prin caracterul său general și prin optica sa metodologică interdisciplinară, are printre altele, menirea să suplinească neajunsurile studiilor realizate pînă acum pe această temă.

Dar, lucrarea mai are și alte finalități: de exemplu, ea oferă un prilej de confirmare sau infirmare a unor teze referitoare la ceea ce este caracteristic și esențial vârstei adolescente, în general. Cu alte cuvinte, este vorba de a se preciza dacă există ceva specific tuturor adolescenților, de peste tot și din totdeauna, și dacă există asemenea trăsături, care sînt acelea. Totodată, pe baza cercetărilor efectuate în zona lașului, autorii au relevat unele trăsături specifice adolescenților. Ar fi, deci, vorba de acele trăsături care depind de condițiile de loc și timp, deci ale adolescenței de azi și de la noi.

În sfîrșit, dar nu în ultimul rînd, ca valoare, lucrarea are o finalitate practică evidentă, pe care însăși titlul o sugerează. Dat fiind faptul că adolescența premerge vârstei adulte, ea este o perioadă care ridică probleme deosebite privind inserția socială și profesională a omului, cele două canale fundamentale prin care se realizează adaptarea ființei umane. Această dublă inserție este influențată de mulți factori, de natură socială, psihologică și biologică. Este logic, deci, că numai acest mod complex de a trata adolescența creează condiția pentru a oferi soluții sau sugestii în această direcție.

Credem că este necesar să semnalăm aici o distincție importantă.

Unitatea bio-psiho-socială în adaptarea umană, nu implică identitatea cu modalitățile de adaptare din lumea animală.

Spre deosebire de comportamentul animalelor determinat de nevoia satisfacerii pulsivității biologice urmată de revenirea la echilibrul indiferenței homeostazei anterioare, conduita umană este completată de emergența instanțelor psihologice, factor de al doilea ordin, care generează inovația, invenția, creația, progresul.

Datorită, pe de o parte capacității simbolice de anticipare și pe de altă parte „eredității” sociale și relațiilor interpersonale, conștiința umană este mereu „deschisă” spre căutarea de noi satisfacții, superioare, atît prin făurirea și instaurarea unor noi niveluri de apariție, cit și prin autodepășire, adică ridicarea și acomodarea structurii psihice individuale, la noi și superioare stadii de aspirație.

Deosebiriile dintre nivelurile psihice se pot caracteriza, spațio-temporal, prin deosebiri de anvergură ale circuitelor sau ciclurilor comportamentale. O regresivitate psihică se manifestă nu numai prin reducerea capacității de coordonare și sinteză a conștiinței, ci și prin îngustarea și reducerea anvergurei conduitei. Istoricii au apreciat că efortul lui Newton în descoperirea legii gravitației a cuprins durata de 16 ani, iar lui Darwin i-au trebuit 20 de ani ca să desăvîrșească opera despre originea speciilor.

Cît de departe se situează asemenea tensiune „deschisă“ și crea-tore în comparație cu preocuparea stagnantă egofobică, sau cu încercuirea egofilică a satisfacerii pulsionii instinctuale!

Dar aceasta nu înseamnă că omul superior evoluat nu se poate comporta uneori inadecvat, sau că perturbarea mintală ar fi prin definiție ireversibilă.

Pe linia ontogenetică, adolescența se prezintă ca un elan de efer-vescență, ca tendință care în etică se cristalizează în principiul „lucrului bine făcut“ sau în norma „de a face din ce în ce mai bine“. Această idee importantă a emergenței străbate întreaga lucrare de față.

Este necesar de adăugat că o colaborare multidisciplinară este cu atît mai necesară astăzi, cînd dezvoltarea din ce în ce mai rapidă a societății întrece uneori posibilitățile de adaptare și rezistență a unor organisme umane. Concepția lui Hans Selye despre stress dezvăluie astăzi, cu mai multă precizie decît în trecut interdependența instanțelor bio-psi-hice, rolul sistemului endocrin în efortul de apărare a organismului. Se deschide prin aceasta o perspectivă nouă de cooperare între specialiștii din diferite domenii. Suprasolicitarea are ca efect o creștere statistică a numărului de neurotici, alcoolici, delincvenți, criminali, sinucigași, destrămarea familiei etc. Psihiatrul spaniol. J. J. Lopez Ibor, se întreabă dacă societatea însăși n-a devenit neurotică (The neurotic society în „Totus homo“, 3 (2) 1971, p. 47—53).

Lucrările efectuate de echipa ieșeană răspund astăzi unei necesități sociale imperioase, cînd simptomele de dezadaptare constatate pe plan mondial amenință stabilitatea, prosperitatea și progresul societății umane.

Referindu-se la „dezvoltarea impetuoasă a forțelor de producție, crearea unei puternice baze tehnico-materiale, reprezentarea mai justă a unităților economice și sociale pe teritoriul țării“, tovarășul Nicolae Ceaușescu conchide că: „este necesar să luăm toate măsurile pentru a asigura soluționarea cît mai corespunzătoare a noilor probleme care apar, pentru a conduce în mod științific procesul de organizare a societății — aceasta constituind de altfel una din îndatoririle primordiale ale partidului și statului nostru socialist“.

Autorii acestei lucrări: psihologi, sociologi, psihiatri, eticieni, pedagogi, antropologi, au făcut eforturi pentru a realiza o imagine cît mai completă și mai reală a adolescenței, a problemelor speciale de diferite feluri, niveluri și urgență, implicate direct în problematica adolescenței sau tangente acesteia.

De asemenea, s-au străduit, pe cît le-a fost posibil, să indice soluții și sugestii cu caracter aplicativ privind apărarea și promovarea sănătății mintale, fiind conștienți totodată că în domeniul formării personalității umane este dificil și riscant să dai rețete.

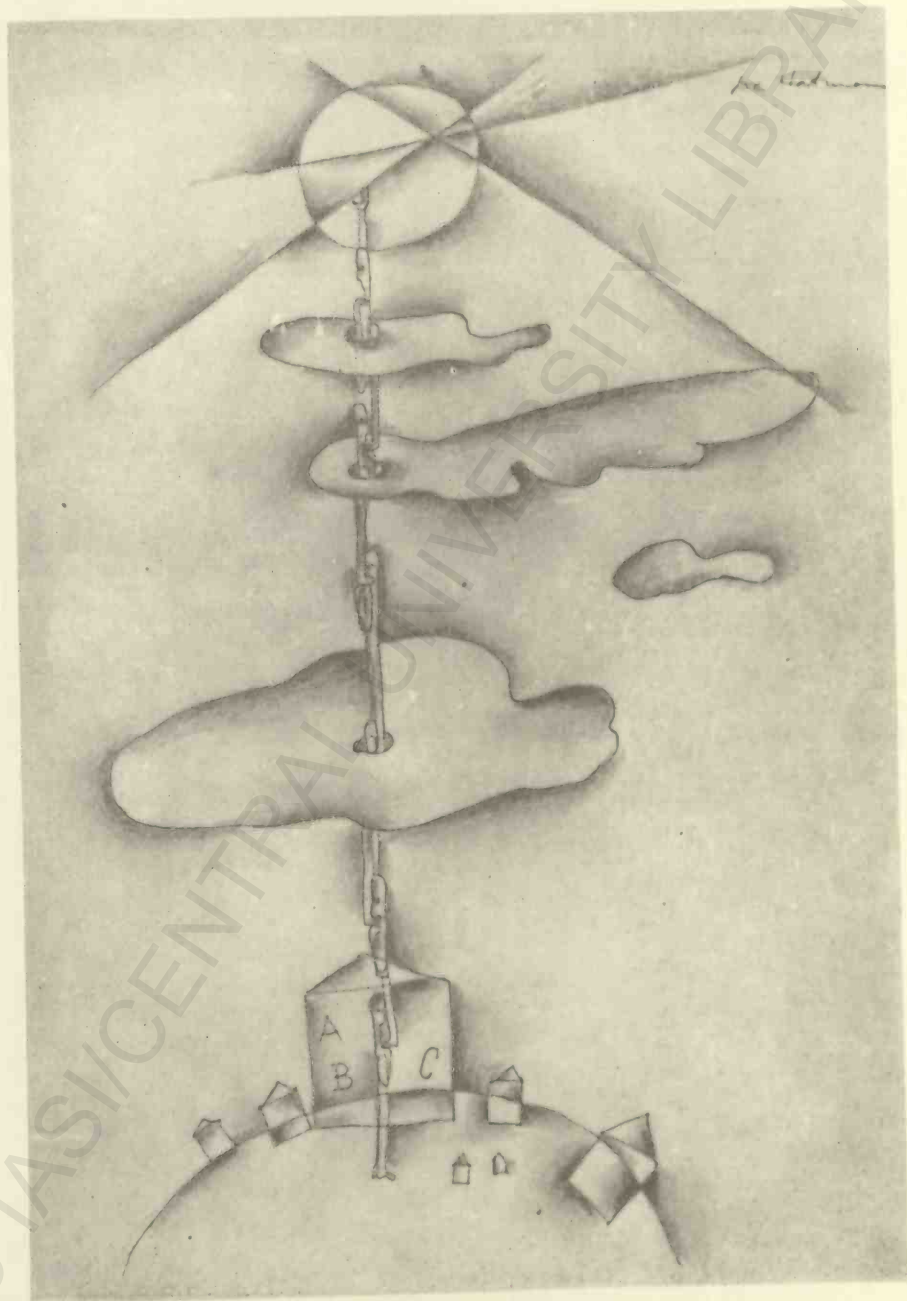
Aici s-a lucrat în echipă. Solidaritatea spiritului de echipă are ca temă schimbul de informații de adeziunea unanimă a colaboratorilor la ideile directoare de interpretare a rezultatelor și metodologia inves-

tigației. Acest stil de muncă, este forma superioară de creație, impusă astăzi de finalitatea interdisciplinară.

Iată de ce volumul de față îl considerăm ca marcind o nouă etapă de „gîndire sistematică” a colectivului ieșean.

Apreciind în mod pozitiv studiul atît de sugestiv intitulat *Adolescență și Adaptare*, aș dori ca această prefață să exprime și semnificația pe care o acordăm continuității tradițiilor științifice progresiste ieșene, fiind pe deplin convins că satisfacerea exigențelor ce le comportă o asemenea lucrare de mare actualitate va constitui, totodată, și satisfacția autorilor pentru munca depusă.

VASILE PAVELCU



PARTEA I

PARTICULARITĂȚI BIO-PSIHO-SOCIALE PRIVIND PROCESUALITATEA ADAPTĂRII ADOLESCENTULUI

ADOLESCENȚĂ ȘI ADAPTARE, DOMINANTĂ A SOCIETĂȚII CONTEMPORANE

PETRE BRANZEI

Studiul de față cu privire la adolescență și adaptare, reunește în cuprinsul său eforturile unui grup de specialiști din domeniul psihologiei, pedagogiei, medicinei, antropologiei și sociologiei, care, în calitate de discipoli ai Almei Mater Universitatis Iasiensis, împărtășesc în echipă un concept „blo-psiho-social“, dinamic și totodată unitar, despre ființa umană și interrelațiile sale cu mediul. Acest concept noi îl dezvoltăm consecvent pe linia tradițională determinist-științifică a „Școlii de la Socola“ inițiată încă din 1912 de C. I. Parhon împreună cu prietenii și colaboratorii săi. Alături de Parhon, reamintim doar de Paul Bujor, Constantin Fedeles, Petre Andrei, Mihai Ralea, Alexandru Cernătescu, Leon Ballif, personalități care la rindul lor au deschis noi perspective științei contemporane românești, dezvoltată în continuare la Iași în același spirit progresist umanitar, de colaboratorii și elevii acestora.

Colaborarea în echipă a unor specialiști din ramuri diferite ale științelor despre om, în scopul elaborării unui studiu orientativ asupra problematicii cu referire la adolescență și adaptare în condițiile societății noastre socialiste contemporane multilateral dezvoltate, urmărește — în primul rînd — ca prin intermediul „Serviciului psiho-social“ (înființat la Iași în anul 1970) să contribuie la elaborarea unor criterii cît mai corespunzătoare realităților noastre, în vederea transpunerii în acțiune a unui plan de apărare și promovare a sănătății mintale a populației.

Deși noțiunea de sănătate mintală s-ar părea, la o primă vedere, că se limitează doar la obiectul psihiatriei (disciplină medicală care studiază cauzele, simptomele și procesualitatea tulburărilor și bolilor mintale în scopul de a le preveni și trata), aceasta se raportează în realitate la structura întregii societăți angajată în organizarea, apăra-

rea și promovarea propriei sale sănătăți, definită după cum urmează în preambulul constituției Organizației Mondiale a Sănătății :

„Sănătatea este o *completă* stare de bine, fizică, mintală și socială și nu constă numai în *absența* bolii sau a infirmității“.

Cu alte cuvinte, sănătatea mintală cointereesează în egală măsură — deși din unghiuri diferite — toate instituțiile și organizațiile comunitare, care au menirea de a contribui la asigurarea unei dezvoltări armonioase a personalității umane pe tot parcursul evoluției sale, cit și de a înlătura factorii care o influențează nefavorabil. În acest scop, medicii și biologii, psihologii și pedagogii, economiștii și juriștii, umanistii și artiștii, constituie activul obștesc reunit, prin viziunea științifică a politicii progresiste umanitare a Partidului Comunist Român, în propășirea multilaterală a patriei noastre.

De milenii încă, și sub diverse formulări în raport cu dezvoltarea cunoștințelor despre om, s-au remarcat particularități biologice și psihologice ale vîrstelor, adolescența atrăgînd atenția în mod deosebit prin profundele modificări ce însoțesc vizibil stadiul intermediar dintre copilărie și vîrsta adultă.

Adolescența, vîrsta tumultuoaselor transformări psihosomatice și etico-sociale, este predominată pe plan biologic, în primul rînd, de maturarea gonadelor și dezvoltarea instinctului sexual care se produce între 12 și 18 ani, limitele sale cronologice fiind influențate de sex, factori ecologici și socio-economiici.

Pe plan psihologic, funcția adolescenței este definită de N. Sillamy¹ prin capacitatea de a recunoaște în desfășurarea tuturor virtualităților posibilitățile care permit alegerea unei căi spre vîrsta adultă și a stabili noi relații între El și Alții. Este vîrsta afirmării intereselor profesionale și sociale, a dorinței de libertate și autonomie față de apărținători, cit și printr-o generoasă sensibilitate ideo-afectivă ; vîrstă a marilor idealuri, dar și a trăirilor dureroase, uneori cu urmări dezadaptative, care necesită o înțelegere și îndrumare afectuoasă și clarvăzătoare în același timp.

Incertitudinile cronologice ale limitelor adolescenței, cit și complexitatea psihologică proprie acestui stadiu de evoluție a personalității, au determinat îndeosebi pe sociologi să folosească preferențial noțiunea de „tinerețe“ pe care o cuprind între vîrsta de 12—25 ani.

Cu toate imperfecțiunile pe care le cuprinde orice clasificare raportată la o fenomenologie dinamică, nu se poate renunța însă la delimitarea adolescenței cu particularitățile sale bio-psiho-sociale evolutive, îndeosebi atunci cînd ne raportăm la corelațiile adaptive ale adolescentului.

Într-adevăr, adaptarea raportată la adolescență relevă în mod cu totul edificator întrepătrunderea elementelor bio-psiho-sociale în dialectica fenomenologiei personalității, fiecare tînr cu particularitățile

¹ N. Sillamy, *Dict. de la psychologie*, Librairie Larousse, Paris, 1965.

sale aflindu-se în continuă modelare sub influenŃa factorilor instructiv-educativi, economico-culturali Ńi politici, factori între care relaŃia socială se include ca valenŃă constitutivă Ńi în acelaŃi timp ca obiectiv vectorial al proiecŃiei adolescentului în viitor.

Acceptînd noŃiunea de personalitate ca o expresie dinamică a interacŃiunilor dintre particularităŃile temperamentale (innăscute) modelate sub influenŃa diversităŃii factorilor instructiv-educativi ca particularităŃi ale caracterului Ńi comutate în acŃiuni sau non-acŃiuni deliberate (volitionale), corespunzător trebuinŃelor Ńi motivaŃiilor ideo-afective ale fiecărui individ în raport cu ansamblul de norme al unei societăŃi date, reiese Ńi semnificaŃia bio-psiho-socială a procesului de adaptare.

Pe plan biologic, adaptarea se caracterizează la fiinŃele superior organizate prin tripla funcŃie de reglare umorală, endocrină Ńi nervoasă prin care se asigură homeostazia în relaŃiile cu mediul înconjurător pe care acestea îl „asimilează“, impunîndu-i o anumită structură proprie. De asemenea, adaptarea include Ńi „reacŃia inversă“ a mediului față de care organismul se „acomodează“ modificîndu-Ńi ciclul asimilator (fără a suferi însă niciodată, cum se exprimă Piaget, „reacŃia în sine a corpurilor înconjurătoare“).

Atunci cînd plasticitatea, prin care fiinŃa superior organizată își menŃine echilibrul dinamic dintre „asimilare“ Ńi „acomodare“ este „ameninŃată“ prin acŃiunea unor factori nocivi asupra organismului (indiferent de natura lor fizică, chimică toxică, infecŃioasă sau emoŃională), denumiŃi în ansamblu, de Selye „agent stressant“, se produce o dublă reacŃie de apărare nervoasă Ńi endocrină (Ńi la care, adăugăm noi, se va asocia în ultima instanŃă Ńi o reacŃie umorală).

În situaŃia cînd factorul de stress va acŃiona în mod prelungit, reacŃia de ajustare homeostazică poate fi depășită, apărînd „bolile de adaptare“ (Selye).

După Selye, bolile de adaptare se subîmpart în sindroame de „sub-adaptare“, caracterizate prin epuizarea reacŃiilor de apărare pînă la dezadaptarea organismului față de acŃiunea agentului stressant Ńi în sindroame de „supraadaptare“ în care organismul se menŃine în alertă reacŃionînd paradoxal, deŃi factorul de stress a încetat să mai acŃioneze. Această concepŃie aduce o contribuŃie importantă la interpretarea psihosomatică a tulburărilor funcŃionale, cit Ńi în diferenŃierea diferitelor aspecte denumite în general ca „psihogene“.

Teza lui Selye despre semnificaŃia fiziopatologică a factorului de stress nu poate fi înŃeleasă, însă, în afara teoriei generale despre „con-diŃionare“ ca proces fundamental al adaptării, atît în macrointervalul evolutiv al speciilor, cit Ńi în microintervalul ontogenetic al fiecărei fiinŃe umane.

CunoaŃterea proceselor întime de adaptare Ńi în consecinŃă Ńi a stărilor de maladaptare Ńi dezadaptare, constituie unul din subiectele de primă actualitate atît pentru fiziologi, medici Ńi ergonomiŃi, cit Ńi pentru psihopedagogi Ńi sociologi, înŃelegerea integrală a subiectului în

vederea promovării sănătății mintale nefiind însă posibilă decît într-o viziune unitară, psihofiziologică și socială.

Pe plan psihologic, adaptarea este tot mai mult acceptată în sensul conceptului psihosociologic al lui Jean Piaget, ca un proces de organizare și echilibrare mintală al „schimburilor dintre subiect și obiect”, al unui „echilibru între asimilare și acomodare” spre care tind „totalitatea structurilor cognitive începînd cu percepția, deprinderea și mecanismele senzorio-motorii” și pînă la „formele superioare ale gândirii”. Totodată, „conduitele afective și conduitele cognitive sînt mereu reunite în fapt și nu caracterizează cituși de puțin facultăți independente; viața afectivă și viața cognitivă sînt deci inseparabile, deși distincte².

Adaptarea socială a proceselor ideo-afective individuale, atinge la adolescent un maximum de acuitate critică, datorită transformării calitative a conduitelor ludice ale copilăriei în noi structuri dinamice ale activității psihice în curs de maturare, predominată de o remarcabilă plasticitate modulativ-formativă față de ansamblul tendințelor grupului social care îl includ.

O societate, cu toată eterogenitatea grupurilor ce le cuprinde, constituie, totuși, un „tot coerent” prin normele și obiectivele sale pe care adolescentul le „asimilează” și „reacționează” totodată, față de ele, în cursul unui proces complex de condiționare dinamică instructiv-educativă.

Istoria ne arată în ce largă măsură ignoranța, sectarismul și denunțarea, desconsiderarea sau înăbușirea idealurilor și tradițiilor de progres, violența, exploatarea și discriminările, pot să constituie factori devianți ai tendințelor generoase firești ale tineretului, care prin caracteristicile psihologiei vîrstei este însetat de a cunoaște lumea și viața și de a stabili raporturi sincere interpersonale, de întrajutorare pentru promovarea progresului și echității sociale.

Cunoașterea particularităților psihologiei vîrstelor ne învață, de asemenea, ce influență poate să exercite neînțelegerea tendințelor și motivațiilor tineretului care, în dorința de afirmare generoasă a energiilor sale creatoare este blocat sau desconsiderat, frustrat sau înșelat în bunele sale intenții, indiferent de cine și sub ce formă.

De fapt, „conflictul” dintre generații, tot atît de vechi pe cît de nouă este omenirea, exprimă continua confruntare dintre ce s-a realizat și ce urmează a se realiza pentru progres, înțelepciunea mai vîrstnicilor constînd în a înțelege și a învăța tineretul să păstreze ceea ce

² Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București, 1965, p. 57—62.

Conceptul lui Piaget despre adaptare cuprinde în sine și tezele fructuoase ale lui P. Janet, Claparède, Wallon, Binet etc. despre comportament (conduite) și se reîntîlnește de asemenea în formularea originală a lui V. Pavelcu despre „nivelul de conștiință” (*V. Pavelcu, Conștiință și inconștient*, Iași, 1939).

Personal, încă din 1943 am afirmat pe baza datelor psihofiziologice unitatea ideo-afectivă în comportamentul uman.

(Cf. P. Brânzei, *Contributions à l'étude des explorations morpho-fonctionnelles dans la psychiatrie*, Ann. Méd. Psychol. 1964, t. 1).

este valoros și să dezvolte în mod creator — după posibilitățile fiecăruia — ceea ce este folositor tuturor celor de azi și de mâine. Or, această armonizare ideală, ușor de exprimat discursiv, constituie în fapt o acțiune complicată, datorită variabilității structurilor individuale și nepotrivirilor relațiilor interpersonale și de grup, în cadrul cărora fiecare tânăr își realizează propria experiență de viață.

„Conflictul” potențial, ca și diversitatea riscului de eșec adaptativ al tânărului în formare, nu iau naștere numai întrapersonal sau ca o consecință a distorsiunilor sau inadvertențelor familiale sau de grup, ci și prin diversitatea cauzelor care nu permit — obiectiv sau subiectiv — cuplarea adolescentului la suma trebuințelor, posibilităților și aspirațiilor unei societăți, diferențiată ca un tot coerent prin conținutul ideologic al politicii sale.

Politica României socialiste de promovare a capacităților creatoare ale tineretului, se bucură de o deosebită stimă și interes pe plan mondial, obiectivată prin participarea sa permanentă și activă în diferite organisme internaționale.

În această ordine de idei, apare ca semnificativă și organizarea de către Națiunile Unite, la București, a Cielului european de studii cu privire la *Rolul tineretului în procesul dezvoltării sociale*, al cărui preambul tematic corespunde liniilor directoare ideologice ale statului nostru cu privire la tineret:

„Tema dezvoltării sociale trebuie să fie înțeleasă în contextul general al dorinței tinerilor de a asigura dreptatea socială și respectul tuturor drepturilor omului și, pe plan internațional, mai multă înțelegere între popoare și respect mutual, condiție recunoscută ca esențială pentru pace”³.

Amploarea și consecvența revoluționară a politicii Partidului Comunist Român de promovare a capacităților creatoare ale tineretului, la dezvoltarea cărora el însuși participă plenar prin intermediul organismelor sale democratice comunitare⁴, constituie un fenomen remarcabil pe plan mondial.

Sarcinile dezvoltării multilaterale economice și spirituale însușite de poporul nostru, sub conducerea Partidului, pentru realizarea unei civilizații competitive cu țările puternic dezvoltate, implică în același timp o continuă perfecționare ideologică corespunzătoare idealurilor conștiinței sociale socialiste, cit și o adaptare științifică a procesului instructiv-educativ la diversitatea necesităților și posibilităților de integrare a tineretului în procesul muncii, prin intermediul unui învățământ dinamic și democratic, totodată.

³ Office des Nations Unies à Genève: Cycle d'études européennes sur *Le rôle de la jeunesse dans le processus de développement social*, București, 16—26 mai, 1971.

⁴ Ovidiu Bădina, *Le développement communautaire en Roumanie*, București, iulie 1969. (Studiu elaborat la cererea „Diviziei dezvoltării sociale a Națiunilor Unite“).

Pentru exemplificare, reamintim doar că în 1971 numărul elevilor și studenților a fost de peste 4.500.000, învățământul general gratuit și obligator extinzându-se în perspectiva următorilor ani, de la 10 la 12 clase.

Efortul conștient al societății noastre pentru o dezvoltare cât mai rapidă a progresului material și spiritual, prin optimizarea învățământului, presupune în același timp și *opțiunea* adolescentului pentru acele activități care se acordă calitativ cu vocația și posibilitățile sale reale, cit și cu necesitățile sociale. Unele din aceste aspecte au fost analizate și în cadrul simpozionului „Forța de muncă din țara noastră — obiectiv de investigație științifică interdisciplinară”, organizat în cursul lunii mai 1971 de „Centrul de Sociologie” al Universității „Al. I. Cuza” din Iași.

„Apariția” și „Posibilitatea”, realizează un cuplu prin excelență psihodinamic, în corelație directă atât cu influențele inductoare instructiv-educative familiale și școlare, cit și cu starea de sănătate a tînarului, în plin proces de adaptare.

În această ordine de idei este semnificativ faptul că optimizarea învățământului se conjugă armonios cu dezvoltarea capacităților psihofiziologice ale tineretului, ca rezultat al creșterii condițiilor economice și culturale ale întregii populații, în cursul ultimelor decenii. Astfel se înregistrează o creștere medie în înălțime și greutate a adolescenților din mediul urban cu 7 cm și 7,1 kg față de 1950, respectiv cu 3,3 cm și 4,7 kg în mediul rural, cit și o reducere cu 12—17% a proporției bolilor cronice somatice⁵.

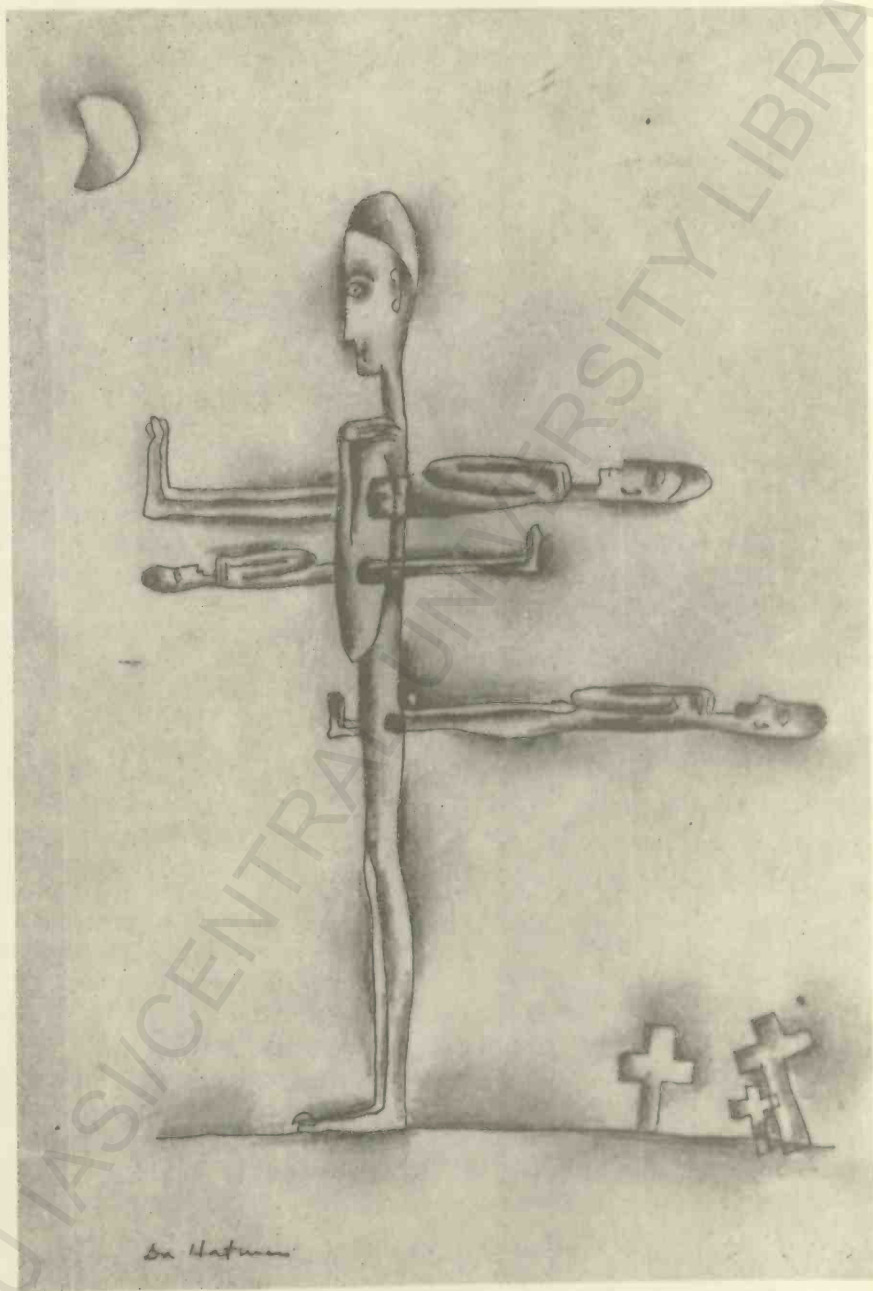
Pe de altă parte, procesul de urbanizare și industrializare conține în dialectica sa, pe lângă imensitatea binefacerilor și o creștere a factorului de risc adaptativ prin perturbarea stării de sănătate mintală sub influența unui complex de cauze nocive, reunite metaforic sub denumirea de „boală a civilizației”, cauze care necesită a fi cunoscute spre a fi preîntîmpinate, anulate sau compensate în mod corespunzător.

Așa cum am mai arătat, scopul acestei cărți este deducerea unor criterii de apărare și promovare a sănătății mintale corespunzător realităților și posibilităților societății contemporane. Fideli unui sistem deductiv-inductiv în tratarea subiectului propus, în prima parte a cărții ne preocupăm de particularitățile bio-psiho-sociale ale adaptării adolescenților, urmînd ca în a doua parte să se diferențieze potențialitatea riscului de eșec prin intermediul unei metodologii de cercetare aplicativă.

Studiul adaptării adolescentului prin diferențierea generalului din particularitățile problematicei date, prezintă, pe de o parte, avantajul scopului aplicativ, iar pe de altă parte el constituie experimentul de acomodare al unei *echipe interdisciplinare*, care și-a reunit eforturile în năzuința sa de a contribui la progresul social, prin intermediul unui

⁵ Conform datelor din *Analiza condițiilor de igienă și a activității depuse; măsuri de îmbunătățire*. Mîn. Săn. 1971.

concept dinamic și totodată unitar, despre procesualitatea personalității în condiții variabile de existență. În aceste condiții, apar ca inerente atât omisiunile, cât și eventualele greșeli în tratarea unui subiect atât de complex și important. Drept urmare firească, acceptăm și solicităm aprioric orice critică sau sugestie care ar duce la împlinirea cât mai rodnică a unui program științific pentru apărarea și promovarea capacităților tineretului, corespunzător posibilităților de dezvoltare multilaterale create de sistemul politic al societății noastre actuale.



COORDONATELE ANTROPOLOGICE ALE ADOLESCENȚEI

OLGA NECRASOV MARIA CRISTESCU

În mod obișnuit prin adolescență se înțelege acea etapă a ontogenezei în care un ansamblu de fenomene transformă copilul în adult. Momentul său nodal este constituit de pubertate, cînd gradul de dezvoltare a glandelor genitale le permite să intre în funcțiune. Dar acest moment este precedat de o fază de pregătire, prepubertatea, cînd profunde modificări morfologice, fiziologice, biochimice, psihologice pregătesc acest eveniment. Pe de altă parte, între momentul pubertății și realizarea etapei adulte, marcată prin terminarea procesului de creștere, se întinde o fază integrată și ea în adolescență, cunoscută sub denumirea de postpubertate. Iată de ce adolescența mai poate fi denumită și *perioada peripubertară*.

Dacă acesta este sensul în care vom întrebuința termenul de adolescență, împreună cu majoritatea autorilor moderni, trebuie să precizăm totuși, că pentru unii (de exemplu Pagliani¹) ea se întinde de la sfîrșitul miciei copilăriei (7 ani) pînă la apariția primelor manifestări sexuale; pentru alții (Dufestel²) ea nu ar fi decît perioada care urmează imediat pubertății, reprezentînd ultima fază a creșterii, în timp ce pentru o a treia categorie de autori (Godin³, Littre⁴, Gilbert⁵, Hutinel⁶) adolescența ar începe la pubertate și ar lua sfîrșit odată cu creșterea.

În fond, adolescența corespunde ultimei mari crize evolutive în cursul căreia organismul elaborează în ritmuri diferite toate particularitățile sexuale (morfologice, fiziologice, biochimice, comportamentale) ale adultului. În perioada adolescenței, prin desăvîrșirea dezvoltării glandelor genitale, individul devine apt pentru îndeplinirea funcțiilor indispensabile perpetuării speciei.

1 2 4 5 6 Apud F. Vandervael, *Biometrie Humaine*. Paris, Ed. Desoer et Masson, 1964.

³ P. Godin, *Recherches anthropométriques sur la croissance des diverses parties du corps*, Paris, Maloine, 1935.

Pînă la prepubertate, adică în timpul copilăriei, dimorfismul sexual, pe planul dimensiunilor și proporțiilor, al pilozității și al altor caractere sexuale secundare, nu s-a exprimat încă, cu toate că sexul fiecărui individ este precis determinat genetic (prin perechea de cromozomi sexuali XX și XY), precum și de sistemul său genital, chiar dacă acesta nu este încă funcțional. Intrarea în faza de maturizare este determinată de creșterea secreției hormonilor gonadotropi ai hipofizei, stimulată la rîndul ei de centrul hipotalamohipofizari care intră în acțiune sub influența unor factori de ordin intern cît și extern. Dezvoltarea glandelor genitale are drept efect producerea hormonilor sexuali, în cantități din ce în ce mai mari, cu efecte asupra întregului corp, putînd diferi după doza și după natura hormonului. Din acest punct de vedere, se disting hormonii androgeni și hormonii ginogeni, la secreția cărora colaborează și corticosuprarenala stimulată și ea de unele secreții hipofizare.

Hormonii androgeni (testosteronul secretat în primul rînd de țesutul interstițial al testiculului, dar și de ovar, și androsteronul produs de corticosuprarenală) exercită acțiunea lor asupra spermatogenezei, asupra căilor genitale, stimulînd perfectarea celor masculine, asupra scheletului (stimulînd în doze mici creșterea cartilagiilor de conjugare, dar grăbind în doze mari osificarea lor), asupra tegumentului (stimulînd creșterea pilozității pubo-axilare și faciale, determinînd o repartitie selectivă a rezervelor grase, subcutanate în regiunile superioare ale corpului), asupra circulației (stimulînd hematopoeza și reducînd limfopoeza), asupra sistemului nervos (generînd impulsurile sexuale), asupra musculaturii (măriind anabolismul proteic și reducînd grăsimile musculare interstițiale). La femei, androgenii secretați de celulele androgene ale ovarului în cantități anormale produc fenomene masculinizante.

Secreția androgenilor pare că începe în timpul vieții fetale, asigurînd diferențierea testiculului și a căilor genitale. Se pare că ea continuă și în copilărie permițînd continuarea lentă a acestei diferențieri.

Hormonii ginogeni, oestrogenii sau foliculoizii (ca oestradiolul, foliculina și oestriolul) și progesteronii (ca progesteronul) se formează în ovar, în placentă, dar și în testicul, precum și în cortexul suprarenal. Nu există indicii sigure asupra secreției lor în timpul copilăriei. În timpul vieții genitale însă, ginogenii prezintă un ritm de secreție complicat, în raport cu ciclul menstrual și cu cel gravidic.

Influența ginogenilor se exercită asupra gametogenezei, asupra căilor genitale feminine, asupra glandelor mamare, asupra scheletului, asupra musculaturii, asupra tegumentului, asupra sistemului nervos.

În timpul prepubertății, pe lîngă gonadostimuline, hipofiza mai secretă cantități sporite de hormon somatotrop care stimulează creșterea (ca și hormonii androgeni și ginogeni în doze mici), determinînd accentuarea ritmului acesteia, care culminează cu puseul prepubertar al creșterii staturii, mai ales pe seama alungirii membrelor inferioare. Odată cu puseul prepubertar al staturii are loc, dar numai la fete, și o

creștere apreciabilă în lărgime a bazinului, care schimbă raportul acromio-iliac. La băieți, hormonii androgeni vor produce o relativă inhibare a creșterii bazinului, realizându-se astfel un raport acromio-iliac diferit de fete. Dat fiind că puseul prepubertar al staturii nu este întovărășit de ritmuri tot atât de vioaie ale creșterii altor dimensiuni, proporțiile corporale oferă un aspect disarmonic. Membrele sînt apreciabil alungite, dar trunchiul este relativ scurt, cu un torace îngust, cu o postură și un comportament neîndeminatec și stingaci, cu o capacitate de lucru scăzută din cauză că musculatura (ca și multe alte sisteme) nu a putut urma același ritm cu creșterea scheletului membrelor. Îngustimea toracelui nu permite o dezvoltare proporțională cu statura a aparatului cardio-pulmonar, cu toate că inima împreună cu întreaga musculatură și-a mărit volumul. Cum puseul creșterii greutății corporale intervine puțin mai târziu, disproporțiile dintre părțile corpului sînt încă accentuate printr-o corpolență mai mult sau mai puțin slabă, de unde acel aspect deșirat al clasicului adolescent încă nepuber. Vom vedea însă că noile cercetări ne arată că în urma modificărilor survenite în ultima vreme în ritmul creșterii și dezvoltării (acelerația), multe din aceste aspecte dizarmonice s-au atenuat.

Un an, sau cel mult doi, după puseul prepubertar al staturii, începe pubertatea. Ea se caracterizează prin perfectarea maturizării glandelor genitale, prin dezvoltarea caracterelor sexuale secundare și printr-o schimbare a proporțiilor corporale determinată printr-o alungire apreciabilă a bustului, în timp ce membrele cresc din ce în ce mai puțin.

Începutul intrării în funcție a organelor genitale este marcată la fete prin menarha (prima menstruație), cu toate că acest fenomen nu corespunde întotdeauna și cu eliminarea ovulului. Apariția menstruației nu înseamnă deci întotdeauna și nubilitate, adică capacitate de reproducere, care poate să întârzie.

Menarha este precedată și urmată de dezvoltarea unor caractere sexuale secundare: dezvoltarea sinilor, apariția și dezvoltarea părului pubian și apoi a celui axilar, lărgirea bazinului, depunerea mai mult sau mai puțin apreciabilă de rezerve adipoase în regiunea șoldurilor și a coapselor etc.

La băieți, stabilirea momentului pubertății este mult mai puțin precisă decît la fete. În acest scop se ia în considerare un complex de fenomene care se referă la evoluția organelor sexuale masculine (testiculul și penisul) care ating în acest moment dimensiunile și aspectul tipic adultului, prima ejaculare (care nu conține însă întotdeauna spermatozoizi fertili), precum și gradul de dezvoltare a caracterelor sexuale secundare (pilozitatea pubiană și axilară în primul loc, dar și cea facială, schimbarea vocii). Se accentuează caracterele morfologice care diferențiază sexul masculin de cel feminin: toracele crește în volum depășind cu mult lărgimea bazinului a cărui creștere este aproape oprită, se dezvoltă considerabil musculatura, definitivînd aspectul masculin al întregului corp.

Curind după realizarea pubertății (mai repede la femei, mai încet la bărbați), creșterea în lungime a corpului, din ce în ce mai încetinită, se va opri complet, în urma osificării tuturor discurilor de creștere (ultimele care se închid fiind cele vertebrale), urmînd de acum înainte numai creșterea în grosime a scheletului. Odată cu aceasta, vîrsta marilor schimbări evolutive ia sfîrșit, adolescentul transformîndu-se în adultul tînăr.

Creșterea și dezvoltarea adolescenților din țara noastră cu o privire specială asupra celor din municipiul și județul Iași

Diferitele aspecte legate de adolescență la băieți și la fete (momentul instalării pubertății, evoluția caracterelor sexuale secundare, ritmul diferențial al creșterii dimensiunilor corporale, momentele principalelor pusee, modificările proporțiilor corporale tipice copilului și transformarea lor în acele ale adultului, schimbările de ordin fiziologic, biochimic și comportamental), prezintă o variabilitate destul de amplă, determinată de numeroși factori de ordin intern și extern. Această variabilitate oferă nu numai o anumită orientare în spațiu dar și una în timp, modificările de acest din urmă ordin, uneori spectaculoase, cunoscute sub numele de accelerație, integrîndu-se în categoria fenomenelor microevolutive.

Din aceste considerente decurge interesul unor studii extinse asupra desfășurării creșterii și dezvoltării copiilor și adolescenților în cit mai multe populații și în momente diferite ale existenței lor.

Iată de ce, în ultimele decenii, astfel de studii au fost întreprinse și la noi, pe o scară mai mult sau mai puțin largă, de cîteva colective de specialiști, printre care se numără colectivul din București, condus de prof. I. Ardeleanu și de dr. Tănăsescu, specializat în anchete de tip extensiv asupra copiilor de toate vîrstele, colectivul de la Centrul de antropologie din București (condus de Dr. S. Grințescu-Pop și Dr. Th. Enăchescu), specializat în studiul nou-născutului și a copilului preșcolar, colectivul antropologilor ieșeni (condus de Prof. O. Necrasov și Dr. M. Cristescu) specializat tocmai în studiul copiilor de vîrstă peripubertară, precum și alte colective. Dacă cercetările colectivului ieșean urmăresc fenomenele creșterii și dezvoltării adolescenților din zone geografice și centre cit se poate de diferite tocmai pentru că aceasta poate permite înțelegerea unor aspecte noi, totuși atenția sa nu a putut să nu se concentreze în mod deosebit asupra orașului și județului Iași.

1. Variabilitatea dezvoltării sexuale

Vîrstele medii ale realizării maturității sexuale precizate la băieți după gradul final de dezvoltare al organelor genitale externe, iar la fete după menarhă, la diversele serii studiate pînă în prezent, oferă o gamă largă de variabilitate, puternic orientată după gradul de urbani-

zare a localităților de proveniență, ele fiind totdeauna mai timpurii în acele cu un grad de urbanizare mai înalt. Astfel, vîrsta medie pubertară a fetelor provenind din o serie de orașe din țara noastră, este după datele lui M. Cristescu⁷ de 13 ani și 2 luni, iar cea a băieților de 15 ani și 4 luni. Pentru o grupă rurală constituită din subiecți provenind din diverse zone ale țării, ea este după același autor, de 14 ani și 1 lună la fete și de 16 ani și 3 luni la băieți.

Orașul Iași a oferit în 1966 o vîrstă medie pubertară de 13 ani și 3 luni la fete și de 15 ani și 2 luni la băieți, încadrîndu-se din acest punct de vedere în tipul „orașelor mari” din țara noastră.

În schimb, adolescenții din satele județului Iași studiate în 1965—1966 (Tomești, Chicerea, Osoi, Comarna, Popricani, Bălteni și Probotă) s-au situat din punct de vedere al vîrstei pubertare sub media generală a populației rurale din țara noastră, plasîndu-se printre cele mai întîrziate. La fete aceasta a fost de 14 ani și 4 luni, iar la băieți de 16 ani și 6 luni. Această situație a fost confirmată și de studiile realizate de M. Cristescu și colaboratorii, în 1971 în satele: Poeni, Minzătești, Schitu-Duca, Holboca, Ungheni.

În felul acesta, diferențele între vîrstele medii pubertare a băieților cît și a fetelor din municipiul Iași în comparație cu acele din satele județului Iași, se ridică la aproximativ 1 an și 4 luni. Cauza întîrzierii relative constată în acestea din urmă și în raport cu satele din alte județe studiate de noi, trebuie să fie căutată printre factorii care influențează procesul de maturizare sexuală.

Este bine cunoscut din literatura științifică existentă, că vîrsta instalării maturității sexuale este condiționată atît de factori de ordin ereditar, cît și de condițiile de viață.

La nivelul geografic al țării noastre, mediul natural poate influența dezvoltarea copiilor doar indirect, prin efectele lor favorizante sau defavorizante asupra dezvoltării economice. Pe măsură ce industrializarea, precum și tot complexul de modificări determinate de regimul socialist șterge diferențele dintre o regiune și alta, dintre sat și oraș, în aceeași măsură și vîrsta medie pubertară tinde să se uniformizeze.

Diferențele relativ ample dintre vîrstele medii pubertare din mediul urban față de acelea din mediul rural, explicate prin condițiile de existență, au ridicat problema (ca și fenomenul de accelerație, de altfel) a influenței eredității, pe care unii autori au redus-o la un rol cu totul secundar (de exemplu Thomazi⁸).

Studiile realizate asupra relației dintre vîrsta maturității sexuale a unui lot de mame și vîrsta maturității sexuale a fiicelor lor (cercetările lui M. Cristescu⁹ în satul Fundata) au demonstrat existența unei

⁷ Maria Cristescu, *Aspecte ale creșterii și dezvoltării adolescenților din R. S. România*, București, Ed. Academiei R.S.R., 1969.

⁸ J. Thomazi, *L'âge des premières règles*, Le Concours médical, vol. 40, Paris, 1964.

⁹ Maria Cristescu, op. cit.

relații ridicate (72% cazuri) între *tipul* de pubertate al mamelor și acela al fiicelor lor, tipurile de pubertate fiind stabilite în fiecare din aceste două generații în raport cu caracteristicile generației respective, ceea ce a permis eliminarea efectului accelerației care maschează acest raport*. Într-adevăr, diferența de aproape 1 an și jumătate în medie, între vârsta pubertară a generației materne și cea a generației fiică din satul Fundata (care măsoară amplitudinea medie a accelerației), explică de ce contingentele stabilite între anul vîrstelor pubertare al mamelor și al fiicelor lor (și nu între tipurile de pubertate) se coboară la numai 21% din cazuri. Aceasta ne permite să conchidem că bagajul ereditar permite în mod potențial o anumită gamă de variabilitate a vîrstei pubertare, factorii mediului determinînd în cadrul limitelor acestei variabilități condiționată de ereditate, realizarea unor valori mai coborîte sau mai ridicate, după cum ei sînt favorabili sau defavorabili acestui proces.

Dat fiind caracterul polifactorial al eredității vîrstei pubertății, este de presupus că transmiterea sa ereditară la fete se poate face și pe linia paternă. Este posibil ca acele cazuri de neconcordanță (28%) între *tipul* de pubertate al mamelor cu acela al fiicelor, să corespundă tot-mai cazurilor unei astfel de transmitere.

În ceea ce privește transmiterea ereditară a vîrstei pubertare la băieți, dificultățile de ordin metodologic nu au permis obținerea unor date concludente. Prin analogie însă cu fetele, se poate presupune existența aceluiași determinism.

Se știe că, caracterele sexuale secundare se dezvoltă la fete în următoarea succesiune: sinii, pilozitatea pubiană, pilozitatea axilară.

Debutul dezvoltării caracterelor sexuale secundare, în special a sinilor și a pilozității pubiene are loc cu mult înainte de apariția primei menstruații (uneori cu 2—3 ani înainte), corespunzînd cu începutul discret al secreției hormonilor sexuali (fie de origine ovariană, fie cortico-suprarenală). Cel mai adesea însă deplina lor dezvoltare este atinsă după apariția menarhei.

Există însă o mare variabilitate individuală în succesiunea apariției lor, atît în ceea ce privește raporturile în timp dintre ele cît și față de menarhă. Iată de ce, la nivel de populație, datele în această privință variază de la autor la autor. Evoluția caracterelor sexuale secundare la fetele din municipiul Iași, începe mai devreme decît în satele învecinate, (în primul caz la vîrsta de 11 ani peste 50% din fete avînd sinii de gradul II, în timp ce în cel de al doilea, numai 30%). În momentul menarhei (mai întîrziate, așa cum s-a văzut, în mediul rural decît în cel urban, cu peste un an în medie) stadiul de dezvoltare al caracterelor sexuale secundare este însă mai avansat la fetele din sate decît la cele din oraș. Astfel, în timp ce la primele, vîrsta mediană a sinilor maturi este mai tardivă cu numai 2 luni față de vîrsta mediană a primei menstruații, la celelalte ea este mai tîrzie cu 11 luni. Această constatare

* Tipul de pubertate în fiecare generație poate fi stabilit pe baza spațiilor sigmatice respective.

este sprijinită și de situația pe care o prezentau caracterele sexuale secundare la fetele cu pubertatea mai timpurie, față de cele mai tardive din fiecare grupă ecologică. Este suficient să semnalăm că puberele timpurii (de 11 ani în mediul urban și de 12 ani în cel rural) oferă o dezvoltare egală sau chiar inferioară a caracterelor sexuale secundare vîrstă. Investigațiile noastre de ordin biochimic (17-cetosteroizi), au demonstrat că această situație poate fi explicată printr-o secreție hormonală mai puțin intensă la puberele timpurii, decît la puberele mai tardive.

Astfel, la primele valoarea eliminării 17-cetosteroizilor neutri urinari poate fi practic egală în medie cu cea a impuberelor de 15 ani, sau chiar inferioară. Pubertatea timpurie se realizează deci pe un alt fond endocrin, comparativ cu pubertatea mai tîrzie.

În ceea ce privește dezvoltarea părului axilar, ritmurile sale apar și mai variabile.

La băieți, dezvoltarea caracterelor sexuale secundare începe aproape întotdeauna după debutul dezvoltării organelor genitale externe, primele ajungînd din urmă pe cele de al doilea, urmînd apoi o evoluție paralelă a lor, urmată adeseori de o devansare a celor de al doilea de către cele dintîi. Această situație apare frecvent mai ales în mediul rural. Succesiunea este următoarea: părul pubian, pilozitatea axilară, pilozitate facială. Dar și la aceștia există o mare variabilitate individuală din acest punct de vedere, poate chiar mai mare decît la fete.

2. Variabilitatea creșterii somatice

Toate cercetările noastre asupra creșterii, atestă existența unei legături strînse între ritmurile acestora și momentul maturității sexuale. Mediile tuturor dimensiunilor din seriile studiate de noi sînt, ținînd cont de aceeași clasă de vîrstă, cu atît mai ridicată cu cît vîrsta medie pubertară este mai timpurie. În plus, copii de 10 ani, aparținînd unei populații a cărei vîrstă medie pubertară este mică, oferă o dezvoltare fizică mai avansată decît aceia care fac parte din populații cu vîrsta medie pubertară mai mare, indicînd că aceste două fenomene sînt strîns legate între ele, și că pubertatea timpurie corespunde unei creșteri mai intense în timpul copilăriei. Pe de altă parte, imediat ce apar primele semne precursore ale pubertății, creșterea se accelerează, datorită modificărilor endocrine survenite, provocînd realizarea fazei adulte la o vîrstă mai precoce.

Legătura între vîrsta pubertății și creștere, poate fi constatată și din faptul că, copiii din mediul rural (a căror pubertate este, după cum am văzut, mai tardivă în medie cu un an față de copiii din mediul urban, aparținînd aceleiași regiuni geografice), oferă o întîrziere de aceeași amploare în ceea ce privește creșterea.

Aceste diferențe sînt mai pronunțate la băieți decît la fete, atît în timpul prepubertății cît și al realizării pubertății. De asemenea, este interesant de notat că variabilitatea individuală este întotdeauna mai mare în populația urbană decît în cea rurală, acest fenomen fiind în raport cu o mai mare variabilitate a condițiilor de viață, în cazul primei decît a celei de a doua.

Dacă ne referim la adolescenții din județul Iași, viteza maximală a creșterii, cunoscută sub denumirea de *puseu*, prezintă raporturi variabile cu momentul pubertății.

La fetele din municipiul Iași, puseul de creștere a staturii și a lărgimii umerilor se situează înainte de realizarea pubertății, fiind astfel prepubertar, ritmul de creștere încetîndu-se imediat după realizarea maturității sexuale (după vîrsta de 13 ani). Toate celelalte dimensiuni oferă un puseu puberal (de la 12—13 ani), dar statura-șezînd, lărgimea bazinului și perimetrul coapsei și al brațului, prezintă încă viteze apreciable ale creșterii lor și în etapa imediat postpubertară.

La fetele din satele județului Iași, puseul prepuberal al staturii debutează în același moment (11—12 ani) cu acela al fetelor din municipiul Iași, dar vitezele de creștere se mențin ridicate pe o durată mai lungă cu un an, adică pînă la vîrsta de 14 ani, corespunzătoare cu momentul atingerii pubertății.

Puseul de creștere al celorlalte dimensiuni la fetele din mediul rural are loc cu un an mai tîrziu decît la fetele din municipiul Iași.

Ceea ce merită să fie subliniat în legătură cu diferențele de creștere între cele două grupe ecologice, este faptul că în intervalul de la 11 la 14 ani, fetele de la sate realizează un spor total de creștere a staturii superior (16,9 cm) în comparație cu cele din municipiul Iași (14,2 cm), ceea ce face ca diferențele dintre cele două grupe să se atenueze, fără însă a dispărea complet.

La băieți, ritmul de creștere prezintă unele particularități specifice. Astfel, dacă puseele de creștere prezintă, la fel ca la fete, o întîrziere de aproximativ un an în mediul rural în comparație cu cel urban (în raport cu o întîrziere corespunzătoare a maturității sexuale), vitezele maxime ale creșterii pentru toate dimensiunile studiate de noi (cu ex-maturității sexuale, puseele fiind astfel prepubertare. După realizarea maturității sexuale, puseele fiind astfel prepuberale. După realizarea acesteia, vitezele de creștere anuală scad în mod foarte sensibil. În plus, puseele de creștere a băieților din mediul rural nu ating intensitatea celor din mediul urban (cu excepția perimetrului brațului și a coapsei, ale căror viteze maxime de creștere sînt superioare la primii în comparație cu cei de al doilea). Iată de ce, diferențele între băieți aparținînd celor două grupe rămîn încă destul de ridicate, chiar la vîrsta de 16 ani.

Este interesant de notat că, coincidența în medie între puseul prepuberal al staturii și acela al greutateii, pusă în evidență în ultima vreme la băieții din mediul urban, are drept efect, dacă nu completa dispariție dar cel puțin raritatea în orașele noastre a tipului adolescentului deșirat, pe timpuri socotit drept clasic. Acest fenomen nu se observă

însă și în mediul rural, unde am văzut că puseul puberal al creșterii greutatei corporale urmează în medie abia după puseul prepubertar al creșterii staturii.

Ritmul diferențial al creșterii diferitelor părți ale corpului, determină modificări importante ale proporțiilor corporale modelându-se astfel puțin câte puțin conformația adultului, în aspectul ei dimorfic. Toate aceste modificări conformativ, ca și creșterea însăși, evoluează în raport cu momentul pubertății.

La fete, raportul între lungimea membrilor inferioare și trunchi (exprimat prin indicele skelle al lui Manouvrier) se mărește în mod progresiv înainte de pubertate, mai puternic în medie la populația rurală decât la populația urbană, această diferență atenuându-se însă în etapa postpubertară.

Greutatea corporală se mărește într-un ritm foarte apropiat cu acela al staturii până la pubertate. După instalarea pubertății ritmul greutății devine mai accentuat decât al staturii, fapt indicat de o creștere a indicelui lui Rohrer, mai pronunțată însă în mediul rural decât în cel urban.

Ritmul de creștere al lății umerilor devine relativ mai rapid la fetele din grupul rural în etapa prepubertară, în timp ce în grupa urbană aceasta are loc abia în etapa puberală. Ritmul de creștere în lărgime a bazinului devine însă mai accentuat în același moment fiziologic la ambele grupe. Până la vîrsta medie de 16 ani, lărgimea relativă a bazinului (în raport cu statura și cu lărgimea umerilor) este însă mai ridicată în grupa urbană decât în cea rurală. Iată de ce, până la această vîrstă, fetele din mediul rural au un aspect mai android, prezentînd o frecvență mai mare de trunchiuri trapezoidale. Acest fenomen ar putea fi pus în raport cu o activitate fizică mai intensă care stimulează activitatea hormonală a suprarenalelor.

Raportul circumferinței toracice la statură se mărește treptat în ambele grupe în toată perioada considerată, mai puțin însă în grupa urbană decât în cea rurală, constituția fetelor din prima grupă fiind în medie mai zveltă decât la cele din a doua.

Ritmul îngroșării brațului este relativ puțin mai încetinit decât acela al staturii înainte de pubertate, în timp ce acela al coapsei este întotdeauna relativ mai accelerat în toată perioada peripubertară. Merită însă să semnalăm faptul că circumferințele relative ale membrilor sînt în tot acest timp mai ridicate în medie la fetele din orașe decât la cele de la sate. Trebuie însă să subliniem că în general, diferențele între fetele de la oraș și cele de la sat sînt mai mari în perioada prepubertară, ele atenuându-se odată cu pubertatea. Influența condițiilor de mediu este astfel mai puternic resimțită înainte de acest moment fiziologic.

La băieți, diferențele proporțiilor corporale între cei din grupa urbană și cei din grupa rurală (constatate precedent la fete) sînt de cele mai multe ori și mai ample.

Astfel, indicele skelic al lui Manouvrier este mult superior la primii în momentul puseului pubertar, creșterea membrelor inferioare fiind predominant prepubertară iar aceea a trunchiului predominant postpubertară la băieții din oraș comparativ cu cei de la sate. În consecință, indicele skelic al acestora din urmă nu crește atât de mult ca la primii înainte de pubertate dar totodată nu descrește atât de mult după acest moment fiziologic.

Raportul între greutatea corporală și statură (indicele lui Rohrer) este mai mare în mediul urban decât în cel rural în tot timpul perioadei peripubertale, băieții de la sate fiind în medie mai corpolenți decât aceia de la oraș.

Lărgimea umerilor raportată la statură și lărgimea bazinului este inițial mai mică la băieții de la oraș decât la aceia de la sate. În momentul pubertății însă această dimensiune crește mai mult la primii, nu numai în mod absolut, dar și relativ, băieții puberi de la oraș având în medie umerii mai largi și o mai mare frecvență de trunchiuri trapezoidale.

Lărgimea relativă a bazinului (raportată la statură) nu prezintă însă diferențe semnificative între ambele grupe.

Mărimea relativă a circumferinței toracice este pînă la pubertate mai mică la băieții din grupa urbană decât la acei din grupa rurală, dar devine mai ridicată la pubertate. Față de grupa urbană, trebuie subliniat că în grupa rurală viteza de creștere a circumferinței toracice este mai mare decât cea a staturii.

Circumferințele membrelor, raportate la statură, sînt în medie mai ridicate la băieții din grupa urbană decât la cei din grupa rurală.

Din tot ce am arătat mai sus, rezultă că factorii stimulatori ai creșterii și dezvoltării, caracteristici vieții urbane, se manifestă în mod diferențiat asupra creșterii diferitelor părți ale corpului, în raport cu momentul ontogenetic: în perioada prepubertară acțiunea lor se exercită mai ales asupra creșterii în lungime a membrelor inferioare, în timp ce în perioada postpubertală influența lor se resimte mai puternic asupra creșterii trunchiului și a dimensiunilor transversale. Generalizînd, se poate conchide că la fiecare fază a adolescenței mediul influențează mai mult, fie în sens negativ, fie în sens pozitiv, acele dimensiuni a căror creștere este mai caracteristică fiecărei faze.

O altă concluzie de ordin general mai poate fi desprinsă din studiul nostru. Creșterea dimensiunilor copiilor români nu pare a fi în raport cu variantele structurii antropologice ale țării noastre, dat fiind că seriile cu aceeași vîrstă medie a pubertății oferă în fiecare clasă de vîrstă dimensiuni medii foarte apropiate, indiferent de zona geografică din care provin. Aceasta ar putea să fie în legătură cu faptul că, în general, structura antropologică a țării noastre este destul de unitară sau, cu faptul că în perioada peripubertară de care ne ocupăm aici, efectele diferențelor tipologice nu s-au manifestat încă suficient pe planul dimensiunilor și proporțiilor.

3. Modificările de ordin fiziologic și biochimic

În perioada peripubertară, pe lângă schimbările de ordin morfologic, au loc și numeroase modificări de ordin fiziologic și biochimic. Vom analiza aici unele din ele, studiate la adolescenții din județul Iași.

La fete, în perioada peripubertară, capacitatea vitală este în medie mai mare la cele din oraș decât la cele de la sate, atât în mod absolut, cât și relativ, cu tot avantajul vieții în plin aer și al muncii fizice.

Forța dinamometrică este mai mare la grupul urban decât la cel rural, atât din punct de vedere absolut, cât și relativ (în raport cu lungimea antebrațului) numai până la 15 ani, când situația se inversează. Aceasta demonstrează că forța dinamometrică nu depinde numai de masa musculară, dar și de modificările histofiziologice și biochimice care se petrec în musculatură la pubertate, mai timpurie în mediul urban.

La băieți, atât forța dinamometrică cât și capacitatea vitală sînt în medie mai ridicate în grupa urbană decât în cea rurală. În timp însă ce forța dinamometrică devine superioară la aceasta din urmă în medie, la băieții de 16 ani, capacitatea vitală rămîne încă la aceeași situație la această vîrstă. În ceea ce privește vitezele de creștere a acestor indicatori fiziometrici, capacitatea vitală înregistrează maximumul său în momentul puseului prepuberal al staturii, în timp ce puseul de creștere al forței dinamometrice corespunde cu pubertatea.

Modificările biochimice cele mai bine studiate privesc eliminarea 17-cetosteroizilor neutri urinari, creatinuria și creatininuria (M. Cristescu și D. Radu)¹⁰.

Eliminarea primilor se intensifică în mod progresiv, la băieți ca și la fete, începînd cu vîrsta de 11 ani, ca urmare nu numai a creșterii mai energice a dimensiunilor corporale, dar și a unor modificări calitative, dat fiind că valorile sale relative (socotite la kg/corp și pe om/statură) se ridică și ele. Acest moment corespunde cu începutul diferențierii conformative sexuale din etapa prepubertară. În momentul pubertății această eliminare crește mult atât la fete cât și mai ales la băieți. Se constată de asemenea, că indivizii puberi prezintă o eliminare mai intensă decât impuberii de aceeași vîrstă.

Creatinuria scade în mod progresiv la ambele sexe, dar mai puternic la băieți decât la fete, fără a dispărea însă întotdeauna complet la pubertate (aceasta contrar unor date din literatura de specialitate).

Creatininuria crește din contra începînd din etapa pubertară la băieți ca și la fete. Coeficientul lui Harding și Gebler (creatinina urinară raportată la statură) crește și el, dar coeficientul lui Shaefer descrește la 11—13 ani, din cauză că mărirea creatininuriei este mai puțin amplă decât aceea a staturii. Copiii mai bine dezvoltati oferă o creatininurie mai intensă decât aceia cu un nivel de dezvoltare mediocru, ceea ce

¹⁰ Maria Cristescu și D. Radu, Unele aspecte biochimice în corelație cu dezvoltarea morfo-funcțională, în „St. și cerc. antrop.”, tom III, nr. 2, București, 1966.

confirmă rezultatele lui Sabherwahl și colab.¹¹, fiind în contradicție cu acelea ale lui Wang¹².

4. Dimorfismul sexual în perioada peripubertară

Diferențierea sexuală, așa cum a subliniat-o J. Vague¹³, este un fenomen variabil cu vârsta, aceasta comportând în diferitele etape succesive ale vieții particularități diferite atât pe planul secrețiilor hormonale, cât și pe plan somatic.

Etapa peripubertară este aceea în care au loc cele mai profunde modificări pe plan somatic ca rezultat al intervenției unui nou complex endocrin, cât și al intervenției într-un mod mai pregnant a factorilor genetici, care se exprimă printr-o receptivitate diferențiată a țesuturilor la stimulii hormonal. Aceste modificări modelatorii cu caracter pasager sau definitiv, care vor realiza în cele din urmă conformația dimorfică adultă, se desfășoară însă cu variabilitate apreciabilă de la un individ la altul și de la o populație la alta atât din punct de vedere cronologic, cât și al intensității lor. De aceea, definirea normalului, cu valoare de diagnostic într-o etapă dată, presupune studii la nivelul populației căreia individul examinat îi aparține.

Pe planul dimensiunilor corporale, în etapa peripuberală asistăm într-o primă fază la instalarea unei stări dimorfice pasagere diferită de cea întâlnită la adult, când fetele, ca urmare a pubertății lor mai timpurii, prezintă valori medii superioare băieților atât în ceea ce privește statura, cât și majoritatea celorlalte dimensiuni corporale (exceptând lungimea membrelor inferioare).

La adolescenții din județul Iași, ca și în majoritatea altor zone ale țării, această depășire a băieților de către fete din punct de vedere al dimensiunilor corporale are loc la vârsta de 11 ani, atât la cei din municipiul Iași cât și la cei din satele învecinate, diferențele între sexe la această clasă de vîrstă fiind mai mari în primul decît în cel de al doilea.

Odată însă cu instalarea acestui dimorfism dimensional pasager și de sens contrar celui întâlnit la adult, pe planul proporțiilor corporale (raportul între membre și trunchi, între statură și greutate, între lărgimea umerilor și lărgimea bazinului) are loc schitarea dimorfismului sexual tipic adultului care se va accentua progresiv cu vârsta.

Dimorfismul pasager caracterizat prin valori dimensionale corporale medii mai mari la fete decît la băieți, se sfîrșesc odată cu intrarea băieților în puseul lor prepubertar. Ei încep acum progresiv să depășească fetele prin valoarea medie a unor dimensiuni corporale.

Adolescenții din municipiul Iași, ca și din alte orașe ale țării, obțin o statură medie superioară fetelor la clasa de vîrstă de 14 ani; cei din

¹¹ K. P. Sabharwal, S. Morales, J. Méndez, *Body Measurement and Creatinine Excretion Among Upper and Lower Socio-economic Groups of Girls Guatemala*, Hum. Biol., vol. 38, nr. 2, Detroit, 1966.

¹² Apud J. Vague și J. Dunon, *La creatine*, Paris, Ed. Masson, 1939.

¹³ J. Vague, *La différenciation sexuelle humaine*, Paris, Ed. Masson, 1953.

satele județului Iași numai la clasa de vîrstă de 15 ani. Unele dimensiuni însă și anume acelea care la femeia adultă sînt în mod relativ mai mari în medie decît la bărbatul adult (greutate, lungimea trunchiului, lărgimea bazinului, perimetrul brațului), devin mai mari la băieți decît la fete în clasele de vîrstă următoare. Adolescenții din mediul rural realizează pentru toate caracterele dimorfismul sexual definitiv tipic adultului mai tîrziu decît cei din mediul urban, spre deosebire de cel pasager care s-a instalat, în ambele medii ecologice, simultan (varînd numai în intensitate).

În felul acesta, durata dimorfismului pasager este diferită la grupa adolescenților de la sate față de grupa celor din oraș. Această constatare indică existența unor diferențe sexuale în modul de a răspunde la factorii de mediu în ceea ce privește dezvoltarea fizică.

Ceea ce merită să fie subliniat pe linia particularității evoluției dimorfismului sexual somatic în cele două medii considerate, este caracterul oarecum mai android al adolescenților de la sate în faza prepubertară, exprimat prin indicii de lărgime a umerilor și de grosime a coapsei. De asemenea, se remarcă o mai slabă diferențiere sexuală conformativă a băieților de la sate marcată printr-o macroskelie mai atenuată (membrele inferioare relativ la trunchi mai scurte) și o frecvență a tipului de trunchi trapezoidal, specific sexului masculin, mai scăzută.

În ceea ce privește dimorfismul sexual pe planul unor caractere fiziometrice: capacitatea vitală, forța dinamometrică, frecvența pulsului, nu se înregistrează existența unei etape dimorfice pasagere, inversă situației întîlnită la adult, ci numai o slabă exprimare a dimorfismului definitiv în perioada prepubertară. În adevăr, încă de la clasa de vîrstă de 11 ani capacitatea vitală și forța dinamometrică sînt întotdeauna mai mari la băieți decît la fete, iar frecvența pulsului este întotdeauna mai ridicată la fete decît la băieți.

Și din punct de vedere al unor indicatori biochimici, așa cum este cantitatea de creatină și creatinină urinară, se remarcă la adolescenți prezența dimorfismului sexual de aceeași manieră cu situația întîlnită la adult, numai că la vîrsta de 11 ani acesta este mai slab exprimat, accentuîndu-se progresiv cu vîrsta. Astfel, chiar în perioada cînd fetele sînt mai avansate fiziologic decît băieții, ele elimină în medie o cantitate mai mică de creatinină urinară și din contra, o cantitate mai mare de creatină urinară.

În schimb, după datele lui Maria Cristescu și colab.¹⁴ eliminarea 17-cetosteroizilor neutri urinari în perioada 11—13 ani (cînd fetele se găsesc în prepubertate), înregistrează în medie la fete valori mai ridicate decît la băieți. Începînd cu vîrsta de 14 ani, cînd băieții intră în prepubertate, eliminarea 17-cetosteroizilor crește brusc, depășind valorile medii întîlnite la fete.

¹⁴ Maria Cristescu și D. Radu, op. cit.

5. Variabilitatea vârstei biologice în etapa peripubertară

În diversele etape ale vieții, raportul între vârsta cronologică și biologică se manifestă în mod variabil și complex în funcție de factorii genetici și ecologici, precum și în funcție de starea de sănătate, care imprimă ritmuri anumite de desfășurare ale proceselor metabolice. În etapa adolescenței modificările (am putea spune cu caracter exploziv) care survin în constelația endocrină, cu repercusiuni imediate în totalitatea proceselor biochimice și fiziologice, se traduc și prin marcate echivalențe morfologice. De aceea, în această etapă beneficiem de criterii precise și facile de definire a vârstei biologice: nivelul statural și ponderal, particularitățile proporțiilor corporale, gradele de dezvoltare a caracterelor sexuale secundare, gradele de osificare a scheletului, erupția dinților permanenți. De aici și utilizarea în literatura de specialitate a termenilor de vîrstă staturală, vîrstă osoasă, vîrstă dentară etc.

Studiile efectuate pînă în prezent pe plan mondial, cît și în țara noastră, au pus în evidență în etapa peripubertară o amplă variabilitate a vârstei biologice la nivelul aceleiași vârste cronologice atît de ordin individual, cît și la nivelul populației.

Caracterele biometrice înregistrează acum cele mai ridicate valori ale deviației standard, ceea ce traduce existența unor nivele foarte variate de dezvoltare fizică la o aceeași vîrstă cronologică.

La fete, circumferința coapsei, circumferința toracică și greutatea, diferențiază în modul cel mai accentuat puberele de impubere de aceeași vîrstă cronologică. La băieți, statura, statura-șezînd, lărgimea umerilor sînt caracterele care prezintă diferențele cele mai mari între puberii și impuberii de aceeași vîrstă cronologică, celelalte caractere (circumferința toracică, lățimea umerilor) prezentînd diferențe mai reduse.

Proporțiile corporale sînt de asemenea diferite la subiecții puberi față de impuberii de aceeași vîrstă cronologică, primii prezentînd indici care îi apropie mai mult de conformația caracteristică a adultului al fiecărui sex.

Aceste ample diferențe între grupele de subiecți cu vîrste biologice diferite, dar cu aceeași vîrstă calendaristică, au determinat pe unii autori să recomande înlocuirea factorului timp cronologic cu vîrstă biologică¹⁵.

Analiza făcută de Maria Cristescu¹⁶ asupra variabilității caracterelor antropometrice, fiziometrice și biochimice la puberii sau respectiv la impuberii cu aceeași grad de dezvoltare al caracterelor sexuale secundare, dar aparținînd la clase de vîrstă calendaristice diferite, a dovedit că diferențe apreciabile se mențin și între subiecții cu aceeași etapă fiziologică, dar de vîrste diferite. Astfel, dacă între media structurii grupei de băieți

¹⁵ P. Delaunay et J. Deschamps, *Étude de la croissance staturale et pondérale des adolescents en fonction du stade pubertaire*, Biotypologie, Paris, t. XVII, nr. IV, 1957.

¹⁶ Maria Cristescu, op. cit.

(143,25 cm) de 12 ani din municipiul Iași cu gradul I de dezvoltare al organelor genitale și a celor de aceeași vîrstă dar cu gradul III (155,45 cm) există o diferență de 12,20 cm, între băieții de 11 ani și cei de 15 ani cu același grad de dezvoltare al organelor genitale externe (gradul II) se menține o diferență între mediile staturii lor de 9,35 cm. De asemenea, fetele impubere de 15 ani din județul Iași, oferă valori ale eliminării 17-cetosteroizilor neutri urinari ușor mai ridicate decît puberele de 12 ani.

În concluzie, după părerea noastră, nu este recomandabil să se facă total abstracție de vîrsta cronologică, pentru a lua în considerație numai vîrsta biologică, cel puțin așa cum o putem percepe noi, prin corespundențele sale morfologice. De aceea, pe cit este de insuficient a stabili normele biometrice exclusiv pe baza claselor de vîrstă calendaristică, pe atît este de imprudent de a le întemeia, exclusiv în funcție de stadiul pubertar (indicat de gradul de dezvoltare al organelor genitale și al caracterelor sexuale secundare), indiferent de vîrsta cronologică a adolescenților.

Luarea în considerare a vîrstei biologice a adolescenților trebuie să stea însă în atenția tuturor celor care sînt chemați să aprecieze capacitatea lor de muncă, atît fizică cit și intelectuală.

Subliniem, că studiile lui M. Cristescu și colab.¹⁷ au pus în evidență un randament școlar în medie mai bun la elevii cu o vîrstă biologică mai avansată față de cei dintr-un stadiu mai puțin avansat. Iată datele obținute de acești autori pentru o serie de elevi din clasa a V-a din Iași, studiați în anul 1969 :

Media mediilor obținute la sfîrșitul anului școlar	F E T E		B Ă I E T I		
	Impubere	Pubere	Stadiul I	Stadiul II-III	Stadiul IV
	7,73	8,53	6,77	7,69	8,47

Accelerarea creșterii și dezvoltării adolescenților

Fenomenul de accelerare a creșterii și dezvoltării adolescenților se încadrează într-un proces complex definit de mulți autori prin termenul de „secular trend“ care înglobează o serie de modificări microevolutive ce s-au înregistrat în diferite etape ale ontogenezei speciei umane, începînd de la sfîrșitul secolului trecut. Aceasta se manifestă încă din etapa prenatală exprimîndu-se printr-o greutate și o lungime mai mare a nou-născutului, în etapa postnatală continuînd să se exprime printr-un lanț de fenomene intercorelate. Astfel, ritmul creșterii copilului devine din generație în generație mai intens, dinții de lapte și definitiv erup mai devreme, pubertatea se instalează la o vîrstă mai timpurie, procesul creșterii se încheie la o vîrstă mai tînără, dimensiunile

¹⁷ M. Cristescu, M. Știrbu, R. Kluger, A. Lazăr, Șt. Comănescu, *Sur la relation entre le développement des enfants et le rendement scolaire*, Ann. Roum. d'Anthrop. t. VII, București. 1970.

adultului sint mai mari, climacteriumul are loc mai tardiv, longevitatea a crescut.

Asupra factorilor cauzali ai tuturor acestor fenomene s-au emis numeroase ipoteze. Unele din acestea consideră ca factor major îmbunătățirea regimului alimentar și a condițiilor de igienă; altele, stimulii de ordin psihic determinanți de urbanizare, în timp ce o a treia categorie explică „secular-trend“-ul, prin fenomene de ordin generic, așa cum este heterozisul.

Reprezentanții ipotezei nutriționale aduc o serie de argumente de ordin statistic, fie referitoare la ameliorarea alimentației în cele mai multe țări ale lumii (W. Lenz¹³, Du Pan¹⁹, J. Heimendinger²⁰, W. Hagen²¹, fie referitoare la întreruperile fenomenului de accelerație în timpul războaielor, caracterizate prin privațiuni economice (H. Grimm²², E. Schlesinger²³).

Influența urbanizării asupra accelerării anumitor procese din ontogeneza umană a fost relevată de numeroși autori: Rudder²⁴, Grimm²⁵, Nold²⁶, Seizov²⁷, Treiber²⁸, Pfaundler²⁹, Benhold-Thomassen³⁰.

Influența excitațiilor izvorite din condițiile vieții urbane asupra unor fenomene ale „secular-trend“-ului, cum este accelerarea virstei pubertății, nu poate fi desigur neglijată, dacă luăm în considerație interrelațiile dintre sistemul nervos și endocrin. Pe de altă parte însă, o serie de constatări, așa cum sint de exemplu acele care privesc diferențele relativ ample în creșterea și dezvoltarea copiilor aparținând la

¹³ W. Lenz u, H. Kellner, *Die körperliche Akzeleration* (Überlick zur Wissenschaftl. Jugendkunde 16), Juventus Verlag, München, 1965.

¹⁹ R. M. Du Pan, *Die Ursachen des gesteigerten Wachstums*, Wiss. Veröffentlichungen dtsh. Ernährung, Darmstadt, vol. 4, 1959.

²⁰ J. Heimendinger, *Die Ergebnisse von Körpermessungen an 500 Basler Kindern von 2—18 Jahren*, Helvetica Paediatrica Acta, Basel-Stuttgart, 19, 5, Suppl., vol. XIII, 1964.

²¹ W. Hagen, *L'accélération de la croissance*, Rev. d'Hyg. et Méd., Sc. et Univ., vol. XV, nr. 4, Paris, 1962.

²², ²⁵ H. Grimm, *Domestikation, Zivilisation und Urbanisation als Umwelt Bedingungen in der jüngeren Stammesgeschichte des Menschen*, Biol. Beitr., vol. 1, nr. 1, Berlin, 1961.

²³ E. Schlesinger, *Der Habituswechsel im Kindesalter*, Ztschr., Konstitutionslehre, vol. 17, Berlin, 1933.

²⁴ B. Rudder, *Le problème d'accélération du développement*, Rev. d'Hyg. et Méd., Sc. et Univ., vol. XXV, nr. 1, Paris, 1962.

²⁶ F. Nold, *Körpergröße und Akzeleration. Die Körpergrössenzunahme im Raume Freiburg als Folge der genetischen der Bevölkerung*. Wehrdienst u., Gesundheit, vol. 70, nr. 8, Berlin, 1963.

²⁷ Gh. Seizov, *Über die Akzeleration der Pubertätsentwicklung der Schulpugend in Sofia*, Mitt. Arb. Anthropol. Biol. Ges. in der DDR, vol. 3, Berlin 1962.

²⁸ Apud Soloviova, *Obzor nekotoryh gipotez o pricinah akcelerații*. Voprosi antrop., Moskva — 1967.

²⁹ M. Pfaundler, *Körpermassstudien an Kindern*, Berlin, 1916.

³⁰ C. Benhold-Thomson, *Die Entwicklungsbeschleunigung der Jugend (Grundtatsachen). Theorien, Folgerungen des Akzelerations problems*, Ergebnisse der inneren Medizin und Kinderheilkunde, Berlin, vol. 62, 1942.

diverse grupe sociale din același oraș (deci supuși acelorași stimuli psihici) rămân fără explicație, în cadrul acestei teorii.

În ultima vreme, o serie de autori (F. Hulse³¹, G. Lasker³², F. Nold³³) privesc accelerarea procesului de creștere ca un efect al heterozisului rezultat din „spargerea” izolatelor. Cercetările Mariei Cristescu³⁴ în două sate montane au dovedit însă existența unei accelerări pronunțate a vârstei puberale la femeile a căror ascendenți erau de trei generații originari din comunele respective. Astfel, vârsta medie puberală pentru generația de femei născute între 1890—1910 a fost de 16 ani și 6 luni, iar pentru cele născute între 1911—1930 de 16 ani și 3 luni, pentru cele născute între 1931—1948 de 15 ani și 10 luni. Tinerele fete de 14—17 ani examinate în 1965 au oferit o vîrstă puberală de numai 14 ani și 6 luni. Sintem deci în prezența unei accelerații intense, fără a putea implica fenomenul de heterozis.

În țara noastră, accelerarea creșterii și dezvoltării adolescenților se manifestă cu ritmuri diferite, atât în mediul urban, cît și în mediul rural. În comparație cu datele lui V. Roșca³⁵ (1926), datele lui M. Cristescu³⁶ (1964—1965) indică o accelerare a vârstei menarhei cu peste un an în orașe și cu circa 8 luni la sate. De asemenea, puseul prepubertar apreciat după momentul încrucișării curbelor de creștere a staturii fetelor și băieților, are loc în seriile studiate de M. Cristescu³⁷ (1965—1966) mai devreme cu un an decît în seriile lui G. Banu³⁸ (1931); acest puseu este totodată mai energic și de mai scurtă durată.

În ceea ce privește municipiul Iași, posedăm ca date de referință cele publicate de Derevici³⁹ (1934) și cele publicate de O. Necrasov și E. Ionescu⁴⁰ (1938). Față de adolescenții studiați de acești autori, cei studiați de O. Necrasov⁴¹ și de M. Cristescu și colab.⁴² (1966) sînt mai înalți, mai grei, cu umerii mai largi, cu perimetrul toracic mai mare, atât în valoare absolută cît și în valoare relativă.

Alte particularități ale copiilor accelerați de astăzi, care se pot preciza în stadiul actual al cercetărilor, se referă la etapele de vîrstă, dife-

³¹ F. S. Hulse, *Exogamie et hétérosis*, Arch. Suiss. Anthropol. gén. Genève, vol. 22, 1957.

³² C. W. Lasker, *Variances of Bodily Measurements in the Offspring of Natives and Emigrants to Three Peruvian Towns*. Amer. J. Phys. Anthropol., vol. 18, Philadelphia, 1960.

³³ F. Nold, op. cit.

³⁴, ³⁵, ³⁶, ³⁷, ³⁸ Maria Cristescu și D. Radu, op. cit.

³⁹ Maria Cristescu, *Aspecte...* op. cit.

⁴¹ O. Necrasov, D. Antoniu, D. Botezatu, G. Gheorghiu et M. Iacob, *Études sur la croissance et le développement des enfants en R. P. R. 1. L'âge de la puberté chez les jeunes filles de Jassy*, An. St. Univ. „Al. I. Cuza”, Iași, vol. IX, nr. 2, 1963; *Asupra fenomenului accelerației creșterii și dezvoltării copiilor din orașul Iași*, St. și cercet. antrop., București, t. 3, nr. 1, 1966.

⁴² M. Cristescu, *Über die Beschleunigung des Reifwerdens und des Wachstums der Kinder in Rumänien*. Arztl. Jugdkde, 71, Heft 4, Berlin, 1970.

rite la cele două sexe, la care se manifestă cel mai intens fenomenul *accelerării creșterii*. Astfel, la fete, acesta corespunde cu etapa copilăriei, în decursul adolescenței diferențele între adolescentele de astăzi și cele din trecut atenuându-se treptat. La băieți, el corespunde cu faza prepubertară.

În felul acesta, statura fetelor actuale în faza prepubertară, exprimată în procente față de cea a băieților, prezintă valori mai scăzute decît în trecut, indicînd din acest punct de vedere un dimorfism sexual mai accentuat. De altfel, și pe planul proporțiilor corporale se înregistrează la adolescenții de astăzi din municipiul Iași, în raport cu cei studiați acum patru decenii, un dimorfism sexual mai pronunțat, exprimat la băieți prin membre inferioare relativ mai lungi (față de trunchi) și prin umeri relativ mai largi (față de bazin).

În țara noastră, în ultimul deceniu accelerarea creșterii și dezvoltării adolescenților a căpătat o amploare deosebită. Ea este atestată în ceea ce privește nivelul staturo-ponderal de anchetele periodice efectuate de Institutul de igienă, care au fost conduse de I. Ardeleanu și Gh. Tănăsescu⁴³. Studii care încearcă să aprofundeze complexitatea fenomenului de accelerare au fost și sînt întreprinse și de antropologii din Iași. Valoarea unor asemenea studii nu se limitează la interesul lor teoretic, ci are multiple implicații de ordin practic în domenii diverse: medical, psihologic, pedagogic și sociologic.

⁴³ Gh. Tănăsescu, *Modificările în timp ale dezvoltării copiilor și tinerilor (accelerarea dezvoltării) și factorii cauzali ai acesteia*, Viața medicală vol. XIV, București, 1967, *Contribuții la studiul unor caracteristici somato-fiziometrice ale copiilor și tinerilor (7—18 ani) din cîteva centre urbane ale R. S. România*, Igiena, nr. 1, București, 1965.

TABELUL I (anexă)

Mediile dimensiunilor și indicilor adolescenților din județul Iași — grupa urbană 71

Caracterul/Vîrsta	F e t e					
	11	12	13	14	15	16
Statură	143,08	149,87	153,87	157,29	158,23	159,48
Sezîndă	75,54	78,99	81,59	83,44	89,29	85,02
a — a	31,46	33,10	33,87	34,42	34,93	35,08
ic — ic	23,89	25,19	26,29	26,34	26,60	27,04
Perimetru braț	20,94	21,91	23,02	24,03	24,20	25,21
Perimetru coapsă	41,66	44,22	47,08	49,92	50,46	51,91
Greutatea	36,39	41,87	46,56	51,63	53,72	55,93
Capacitatea vitală	19,55	22,91	24,72	27,62	28,89	29,57
Indice Skelic	90,40	91,12	89,69	89,59	89,25	88,24
Indice Rhorer	12,97	12,84	13,21	13,63	13,90	14,08

Caracterul/Vîrsta	B ă i e ț i					
	11	12	13	14	15	16
Statura	141,21	147,45	153,07	160,06	165,23	167,92
Sezîndă	74,26	76,15	79,51	82,95	85,65	87,23
a — a	31,16	32,39	33,56	35,04	36,30	37,40
ic — ic	23,37	24,28	24,61	26,37	27,35	27,85
Perimetru braț	20,68	21,18	22,39	23,80	25,13	25,95
Perimetru coapsă	40,24	41,70	43,62	45,40	47,35	48,48
Greutatea	33,78	38,26	43,20	50,17	54,51	58,26
Capacitatea vitală	21,34	23,68	27,78	32,47	37,40	41,05
Indice Skelic	90,93	92,90	93,54	94,29	93,85	94,68
Indice Rhorer	12,73	22,66	12,42	12,47	12,53	12,90

TABELUL II (anexă)

Mediile dimensiunilor și indicilor adolescenților din județul Iași — grupa rurală

Caracterul/Vîrsta	F e t e					
	11	12	13	14	15	16
Statura	136,03	142,80	147,50	152,97	155,26	155,84
Sezîndă	72,91	75,23	77,11	80,85	82,80	83,48
a — a	28,66	31,15	32,32	33,54	34,53	34,73
ic — ic	23,19	24,56	25,00	26,81	27,48	28,08
Perimetru braț	18,60	19,45	20,15	21,33	22,20	23,00
Perimetru coapsă	37,15	39,60	41,40	44,20	46,15	48,12
Greutatea	30,52	35,75	38,26	45,87	50,29	52,24
Capacitatea vitală	17,66	20,28	22,56	25,75	26,83	26,83
Indice Skelic	88,68	89,52	89,57	89,45	87,27	86,66
Indice Rhorer	11,98	12,06	12,05	12,71	13,25	13,45

Caracterul/Vîrsta	B ă i e ț i					
	11	12	13	14	15	16
Statura	135,03	141,63	143,98	152,61	158,37	162,10
Sezîndă	71,75	74,70	75,62	79,02	81,95	83,96
a — a	28,66	30,53	31,64	33,01	34,21	35,68
ic — ic	22,09	23,14	23,73	24,61	26,20	26,71
Perimetru braț	18,20	18,80	19,70	20,83	25,07	23,25
Perimetru coapsă	37,10	39,15	40,00	42,25	45,46	47,30
Greutatea	30,99	35,27	36,92	43,69	49,64	54,77
Capacitatea vitală	21,27	21,84	22,67	27,57	31,83	33,89
Indice Skelic	88,77	89,53	90,75	93,08	93,76	93,32
Indice Rhorer	12,40	12,20	12,13	12,10	12,29	12,56

DINAMICA PROCESUALITĂȚII PSIHICE ÎN ADOLESCENȚĂ

STELA TEODORESCU

Pentru studiul dezvoltării ontogenetice care reprezintă perioada de tranziție de la copilărie la maturitate, psihologia dispune de mai mulți termeni (pubertate, adolescență, tinerețe etc.), al căror sens însă variază de la un psiholog la altul.

Diversitatea utilizării acestor termeni impune, pentru a evita discuții contradictorii — o precizare terminologică.

Termenii sînt de origine latină: la romani *pubertas* însemna maturitatea sexuală iar *adolescentia* desemna perioada dintre *puer* (copil) și *juvenis* (tînăr).

Care este terminologia pe care o vom utiliza noi?

Prin *adolescență*, în sens larg, vom denumi vîrsta de tranziție de la copilărie la tinerețe (11/12—17/18 ani). În sens restrîns, vom utiliza, pentru a diferenția, termenii: *prepubertate* — etapă 11—13/14 ani, *pubertate* — perioada 14—16 ani băieți, 13—15 ani fete (în Europa). Prin *pubertate* vom înțelege maturizarea sexuală, care prezintă variații mari, după clasa socială, popor, rasă, situația social-istorică concretă. *Prepubertatea* și *pubertatea* sînt denumite și *preadolescență* sau *adolescență pubertară*, căreia îi urmează *adolescența* sau *adolescența juvenilă* (de la latinescul *adolescere* — a crește) — etapa ontogenetică între 15/16—17/18 ani — iar de la 17/18 ani pînă la 22/25 ani *tinerețea*.

Așadar, *prepubertatea*, *pubertatea* (*preadolescența*), *adolescența* și *tinerețea* formează vîrsta de tranziție între copilărie și maturitate.

În cele ce urmează, ne vom referi la particularitățile psihice ale adolescenței, considerată în sensul larg al cuvîntului, pentru a reliefa transformările cantitative și calitative ale evoluției psihologice ce se produc între 11/12—17/18 ani, transformări obiectivate pe plan de conduită și de care educatorul trebuie să țină seama pentru a asigura adaptarea, integrarea socială a acestuia.

Complexitatea și varietatea vieții psihice din adolescență — stadiul ontogenetic rezultat al tuturor acumulărilor și transformărilor evolutive ale etapelor anterioare dar și pregătitor al adultului de mîine — cere

cunoașterea omului concret, a omului în „situație“ pentru a corespunde necesităților aplicative, impunând o a doua precizare privind modul cum trebuie tratat acest subiect.

Precizăm : pentru a se evita *schematismul* unei teoretizări prea generale, trăsăturile psihice ale adolescenței trebuie înfățișate într-o *triplă perspectivă ierarhică*, ale cărei niveluri se întrepătrund, condiționându-se reciproc. Subscriem astfel modului principal de examinare genetică a vieții psihice, în genere, a psihicului infantil, în special, utilizat de Maurice Debesse¹ și anume : vom încerca să surprindem, întâi trăsăturile oarecum proprii tuturor adolescenților, stabilind constantele schemei *genetice comune* ce diferențiază pe adolescentul de „astăzi“ de copilul care a fost „ieri“ și de adultul care va fi „mîine“ ; apoi, prin cercetarea *situațiilor-tip* ale adolescentului (familie, școală, loc de muncă) vom reliefa unele *particularități* ale sale, determinate de noul rol și statut dobîndit și conturat în cadrul interrelațiilor sociale ce se stabilesc în microgrupurile de care el aparține și, în fine, istoria personală dezvăluită cu ajutorul unei anamneze amănunțite ne va permite *individualizarea*, altfel spus, cunoașterea modului cum s-au refractat și se refractă influențele educative asupra subiectului de la caz la caz. Numai astfel, perspectiva *longitudinală* și *transversală* pe întregul plan al *generalului*, *particularului* și *individualului* va asigura o autentică cunoaștere a subiectului.

*

Adolescența se deosebește de celelalte stadii ale dezvoltării copilului prin transformări fizice și psihice care fac ca adolescenții să nu mai fie copii în înțelesul strict al cuvîntului, dar nici adulți. Particularitatea specifică a psihologiei vârstei de trecere — sublinia Krupskaja — constă în faptul că aceasta este psihologia unui *semicopil*, a unui *semiadult*.

În același timp însă, adolescentul nu mai este copil, el are deja o experiență destul de mare de viață, uneori o experiență destul de aspră. El nu mai poate trăi cu iluziile cu care trăiește un copil ; el are cu totul alte interese.

Reținînd această caracteristică a adolescenței — ce-și pune amprenta asupra tuturor conduitelor psihice din acest stadiu — menționăm, avînd în vedere consecințele acestui fenomen și de pe planul vieții psihice, că adolescența este caracterizată prin *ultimul val al procesului de creștere*.

În afara acestui fenomen asistăm la o *dezvoltare fizică generală*. Caracterul dominant al dezvoltării fizice constă în *transformări mari și bruște*, care au drept consecință, pe de o parte, contradicții în conduită, pe de alta, *scăderea rezistenței organismului* la îmbolnăvire.

¹ M. Debesse (red.), *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc. 1970, p. 88.

În activitatea adolescentului pubertar se observă treceri de la *rapi-ditatea mișcărilor la încetineală*, de la *activitate la inactivitate*. Pe de altă parte, caracterul oarecum greoi și stingaci al mișcărilor impune cu necesitate exerciții fizice și practicarea sporturilor.

Pe lângă trăsăturile menționate, tot în această etapă, mai au loc *transformări* în sistemul nervos și endocrin.

Hormonii sexuali — după sistematizarea clasică — reglementează *dimorfismul sexual*, alcătuit din două feluri de caractere: primare și secundare. Această sistematizare, pe baza noilor rezultate obținute, *trebuie însă revizuită*. Este adevărat că hormonii sexuali influențează forma aparatului genital, forma scheletului și distribuirea părului, dezvoltarea musculaturii, dezvoltarea glandelor mamare, timbrul vocii, comportarea față de sexul opus. Dar, adăugăm trei rezerve:

a. Cercetările mai noi² arată că *opozitia dintre cei doi hormoni nu este așa de mare*. Studiul clinic și fiziologic indică o profundă analogie. Hormonii reglementează nu atât dimorfismul sexual, cât maturizarea sexuală.

b. Reglementează mai mult *caracterele anatomo-fiziologice* decât pe cele psihologice. *Dimorfismul psihologic* este în mare parte *opera educației*, care făcea din femeie o ființă minoră.

c. Hormonii joacă un rol preponderent psihogenetic, *îndeosebi pînă la pubertate*. Castrarea înainte de pubertate împiedică apariția comportării combative și sexuale. Eunucii sînt apatici, fricoși, copilăroși. Castrarea după pubertate nu mai are efecte atât de importante, *îndeosebi asupra inteligenței și activității*.

Aceste transformări fizice și fiziologice proprii adolescenței pubertare prezintă, chiar în cazurile normale, variații particulare și individuale, cărora abia pedagogia contemporană a ajuns să le acorde importanță cuvenită:

„S-a vorbit pînă aici de evoluția biologică normală, însă această evoluție poate prezenta perturbări. Să menționăm numai întârzierile importante de creștere, psihozele de evoluție ce debutează în adolescență, proastele reglări hormonale și maladiile glandulare care se traduc prin distrofii, pubertăți prea precoce etc. Ele țin de competența medicului.

Mai interesante pentru psiholog sînt cazurile în care este vorba de tulburări ușoare ale creșterii care, datorită atenției foarte vii pentru propriul corp la această vîrstă, influențează asupra conduitei subiectului (...). Maturizarea pubertară poate provoca, la rîndul său, prin schimbările organice care se produc, tulburări de același ordin”³.

În ceea ce privește transformările psihice, ele încep — ca și valul creșterii — înainte de pubertate, în prepubertate (11/13 ani) adică în

² F. Caridroit, *La psycho-physiologie des glandes endocrines et du système neuro-végétatif*, Paris, P.U.F., 1946; T. Ruch, J. Fulton, *Fiziologia medicală și biofizică*, partea III, cap. 51; *Hormonii*, București, Ed. Medicală, 1963; St. Milcu, Al. Lungu, *Hormonii și viața*, București, Ed. Științifică, 1965.

³ M. Debesse, op. cit., p. 88—89.

faza de tranziție între copilărie și pubertate. În această etapă, copilul se dezvoltă rapid, pășind spre faza maturității. El are acum mai multă putere, inițiativă, începe să participe la viața socială a adulților, dar *puterea de stăpânire este încă slabă*. Jocurile, preocupările adolescenților juvenili nu le poate încă înțelege, activitatea ludică a copiilor nu-l mai interesează. În această etapă, copiii nu au încă idealurile adolescenților dar nici disciplina infantilă nu li se mai potrivește. Din cauza trăsăturilor caracteristice ale acestui stadiu (al preadolescenței) problemele educative ridicate sînt dificile, complexe și trebuie să li se acorde atenția cuvenită.

Care sînt principalele trăsături generale caracteristice adolescenței pubertare?

Apar unele *modificări ale caracterului*, prin accentuarea unor trăsături. De pildă, copiii mîndri devin autoritari, cei rezervați tăcuți și izolați, copiii indolenți — leneși, cei vioi — zburdalnici și uneori dezordonați, copiii impulsivi — violenți etc.

Aceste modificări ale caracterului *nu sînt obligatorii*, ele există mai mult ca o tendință; *aparitia, direcția și modul concret* de manifestare a lor pe plan de conduită, sub forme particulare și individuale depind de acele situații-tip (familia, școala, locul de muncă, organizația de tineret ș.a.) și de felul personal (structura de ansamblu a personalității subiectului) prin care se refractă influențele exercitate.

Pe lângă modificările de caracter — care, după cum am văzut, pot lua o direcție pozitivă sau negativă, în forme multiple și variate, în funcție de un ansamblu complex de *situații și factori*. Tot în această perioadă se constată o *creștere a sugestibilității*.

Preadolescențul este mai influențabil ca înainte. În genere, sugestibilitatea descrește continuu din copilărie pînă la maturitate, dar există două reveniri, două momente de accentuare a sugestibilității, la începutul vârstei școlare și în prepubertate. Acestor două momente educatorii trebuie să le acorde importanța cuvenită. Pe de o parte, să evite pericolul contagiunii exemplului rău, pe de alta, să creeze colective bine încheiate (după recomandările lui A. S. Makarenko). Influența pozitivă a colectivului (clasă, organizații de pionieri) la această vîrstă trebuie folosită din plin și în mod științific prin studiul competent al origini, evoluției, tipologiei grupului și subgrupelor ca și a relațiilor interpersonale ce se stabilesc în microgrupurile sociale.

Numai astfel îndrumarea individuală a preadolescenților se va realiza concomitent cu modelarea microgrupului social, știut fiind că acțiunea educativă se răsfrînge nu numai prin particularitățile psiho-individuale, ci și în conformitate cu natura și structura grupului, cu dinamica acestuia, în funcție atît de raporturile interpersonale, deosebit de complexe, cît și de corelația cu celelalte micro- sau macro-grupuri sociale.

După ce am prezentat transformările fiziologice și psihice mai importante ale adolescenței *pubertare*, să trecem la studiul *prefacerilor* psihice din timpul adolescenței juvenile.

Cercetarea trăsăturilor generale ale acestei vîrste nu este tot atît de ușoară ca aceea din stadiile anterioare ; de unde provin aceste noi *dificultăți metodologice* ?

Comparația dintre copil, adolescent și adult ne va da răspunsul. Adolescentul, comparativ cu adultul și copilul, are o *viață interioară bogată* și este foarte greu să pătrundem în viața psihică a adolescentului, din cauza *interiorizării* sale.

Adolescentul își pune numeroase și complicate probleme. „Ochii se deschid mari, mirați, asupra existenței. Universul e proaspăt, virgin. Totul e încîntător, vrăjit — scrie în această privință M. Ralea. El descoperă viața, cu înțelesurile ei profunde, tulburătoare, așa cum o privește adultul, dar fără experiența acestuia“. Bineînțeles, problemele nu sînt aceleași ; ele diferă după *momentul istoric, clasa socială, microgrupurile* cărora aparține adolescentul.

În general, indiferent de conținut, *problemele mari*, care se rezolvă diferit, de obicei prin *trecerea anilor*, pentru adolescent constituie o sursă continuă de *tensiune psihică*.

La acestea se adaugă *dorințe vagi*, încă neconștientizate pe deplin, deși puternice : iubire sau devotament, visuri de erou, de fericire etc.

În concluzie — există la adolescent o *frământare intensă*, greu de definit, specifică acestuia. Copilul nu o are, la adult mai există doar rămășițe, deoarece prin disciplinare a ajuns la munca creatoare.

În ceea ce privește a doua trăsătură — *interiorizarea*, tot comparativ constatăm că adultul este activ, sociabil, copilul este expansiv, adolescentul este adesea *retras în sine*. Această interiorizare, această priză de conștiință a propriilor trăiri psihice cu tot haloul de trăiri intelectuale și afective pe care-l generează, ridică psihologului două probleme : interpretarea acestei stări și dificultatea metodologică pe care o creează. Referitor la interpretare, psihologii marxiști arată că trebuie să deosebim izolarea protestatară a adolescentului din societatea cu clase antagoniste, care izvorăște din revolta împotriva fătărniciei, a nedreptăților etc., de *retragerea* meditativă a adolescentului din societatea noastră socialistă, generată de preocuparea pentru perfecționarea proprie și care constă într-o pregătire interioară, în vederea îndeplinirii unui rol social în conformitate cu statutul impus de exigențele sociale actuale. Adolescentul juvenil doarește să fie asemenea adultului independent și activ, de aceea problema de a fi considerat ca atare și de către adulți este deosebit de importantă pentru el. Acest fapt îi justifică dreptul la existență, la vis, la acțiuni de responsabilitate, la creație.

Adolescența este vîrsta afirmării sentimentului demnității personale, a principiilor și a judecării severe a celorlalți. Semnalăm doar dinamica complexă a proceselor *evaluării* și *autoevaluării*, a rolului lor în conturarea personalității adolescentului, a cristalizării *conștiinței* de

sine în funcție și interdependent de *conștiința altora*⁴, pentru a putea conchide că un caracter dominant al adolescenței este formarea *sferei interioare a personalității* („descoperirea eului“, formarea imaginii și conștiinței de sine, conștientizarea acestora etc.). Îmbogățirea vieții interioare și atenția îndreptată asupra ei fac pe adolescent mai puțin comunicativ — dar gata de destăinuire față de cine îi câștigă încrederea.

În continuare, vom cerceta alte două caractere generale, considerate fundamentale: *tendința erotică și tendința negativistă*.

Desigur, maturizarea sexuală generează tendințe și sentimente erotice. Dacă este *refulat*, instinctul sexual (spun adepții freudismului) se exprimă în înclinația religioasă, prietenie obsedantă, cult pentru artă, interes pentru filozofie etc. Aceste tendințe și preocupări sînt, pentru freudiști, doar transformări derivative ale tendinței sexuale.

Această afirmație nu este însă dovedită prin nimic. Alt fapt considerăm că trebuie reținut și anume, pe baza generalizării unor numeroase observații s-a ajuns la concluzia că *erotismul nu este obsedant* ci are o evoluție normală pentru majoritatea adolescenților. E adevărat că în funcție de condițiile de viață și educație, de conjunctura specifică a situațiilor-tip și a trăsăturilor individuale, uneori pot apărea exagerări, dar acestea sînt excepțiile nu regula.

Subliniem, încă o dată, importanța condițiilor de viață, a situațiilor-tip și biografiei personale, care explică *pluralitatea* adolescențelor în sensul particularizării și individualizării chiar a trăsăturilor generale proprii adolescenței.

Dar atunci, care este *sentimentul dominant* și *preocuparea principală* a adolescentului?

Răspunsul poate fi întrezărit în cele afirmate mai înainte: *dorința de a fi adult*, de a termina cît mai repede pregătirea pentru viață, de a-și organiza o viață independentă.

„Noi considerăm drept caracter fundamental al adolescenței integrarea individului în societatea adulților“⁵. Numeroasele cercetări consacrate acestei probleme au evidențiat faptul că integrarea socială a adolescentului reprezintă un proces activ, cu o dinamică extrem de complexă, în care are loc restructurarea intereselor și idealurilor ce culminează cu elaborarea unei concepții despre lume și viață, proces de definitivare a modelării personalității în ansamblul său, atît sub *întreitul aspect* cognitiv, afectiv, conativ, cît și a trăsăturilor de caracter, a precizării, specializării și dezvoltării conștiinței a aptitudinilor.

Atitudinea educatorilor are o mare importanță, nu numai în activitatea de orientare școlară și profesională, dar în orice împrejurare. Adolescentul care vrea să devină adult trebuie să simtă că și aceștia și-au schimbat atitudinea față de el. Nu un „tutore“, nu o „autoritate matură,

⁴ St. Zisulescu, *Adolescența*, București, Ed. Didactică și Pedagogică 1968.

⁵ B. Inhelder, J. Piaget, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1955, p. 314.

supremă și rigidă“ școlară sau familială dorește el acum, nu pe adultul „atotștiutor“, în mitul căruia nu mai crede, ci pe „antrenorul social“ — *prieten cu experiență*, care să-l înțeleagă, căruia să i se destăinuiească fără teama de a fi umilit, jignit, alături de el, pentru a-l călăuzi, dar fără a-i stinjeni independența, gata de a-i oferi persuasiv „modele“ acceptate, tocmai fiindcă nu-i sînt impuse.

De aceea este greșit să tratăm adolescentul drept copil; părinții sînt aceia care comit mai frecvent această greșeală, provocînd încăpăținare și manifestări negative. Autoritatea adultului prost înțelege de către acesta, fie el părinte sau educator — coercitivă, represivă, abuzivă — contribuie adesea la apariția în conduita adolescentului a unor forme negative dăunătoare atît individului, cît și societății (fuga de școală, de meserie, chefuri, vagabondaj și alte manifestări antisociale etc.), expresii *ilicite* ale trebuinței firești de independență, inițiativă, trăită atît de intens la această vîrstă.

Alături de tendința erotică, *tendința negativistă*, de *opозиție*, este socotită adesea ca fundamentală.

Să examinăm critic și această afirmație. Este știut că după sugesibilitatea crescută a prepuberului urmează o fază în care tînrul este mai degrabă refractar, recalcitrant în relațiile lui cu adultul.

În general, adolescentul *privește spre viitor*, nu spre trecut. El trăiește în viitor, deoarece viitorul înseamnă perspectiva realizării intențiilor, a speranțelor sale, pe cînd trecutul conține o serie de factori care, uneori, se opun planurilor sale.

Combativitatea și generozitatea sînt de asemenea trăsături importante ale adolescentului nostru, izvorîte din idealul social pentru înfăptuirea căruia se depun toate eforturile.

În legătură cu acest *ideal* s-a afirmat adesea — în psihologia occidentală — că este susținut de un sentiment religios. După concepția falsă a acestor psihologii, orice adolescent ar trece printr-o criză religioasă și religia ar fi aceea care i-ar oferi o concepție despre lume și viață, care i-ar însufla un ideal.

Adolescentul simte nevoia să se devoteze unei cauze, are nevoie de o concepție despre lume și viață, dar nu numai de cea religioasă. Religia este și ea un suport al claselor dominante. În lumina acestui adevăr înțelegem efortul psihologiei apusene de a atribui adolescentului acest sentiment. În mod real însă, adolescentul simte nevoia de a lupta *pentru o cauză*. În lupta sa el poate fi călăuzit de credința în umanitate, muncă, ~~socialism~~, pace, știință, rațiune. Conținutul acestei cauze este determinat de condițiile social-istorice concrete în care trăiește adolescentul, de clasa căreia îi aparține și de educația primită.

Aruncînd o privire retrospectivă asupra *transformărilor psihice generale* ale adolescenței, găsim următoarele trăsături dominante:

a) *formarea, cristalizarea vieții interioare și atitudinea de interiorizare*, de introspecție; conștiința propriei vieți psihice;

b) *dominanta maturizării*, dorința de a fi adult și considerat ca atare și de ceilalți, cu tot haloul perspectivelor responsabilității sociale;

c) *mentalitate revoluționară, opoziționistă* în societatea împărțită pe clase antagoniste; ~~constructivistă în socialism~~;

d) *devotament față de o cauză generoasă*;

e) *definitivarea conturării conștiinței de sine*, în funcție de conștiința celorlalți, de *procesul complex al evaluării și autoevaluării*.

Cu această analiză nu am epuizat psihologia adolescentului deoarece adolescența se definește și prin următoarele două caracteristici și anume: *maturizarea intelectuală și maturizarea socială*.

Pînă nu demult, psihologia a ignorat evoluția intelectuală a adolescenților, considerînd că nu ar prezenta transformări esențiale și caracteristice. Falsitatea acestei teze a fost demonstrată prin cercetările recente experimentale atît ale școlii de la Geneva de sub conducerea lui J. Piaget, cît și a unor psihologi marxiști, care au evidențiat atît trăsăturile caracteristice ale *gîndirii formale abstracte* a adolescenților, cît și stadiile dezvoltării raționamentului inductiv și deductiv la aceștia cu numeroase implicații de ordin teoretic și practic.

Limitîndu-ne la semnalarea lor cu scopul de a releva *interesul pentru idei* al adolescentului, care își găsește cea mai adecvată exprimare în *munca intelectuală* — interes de care conducerea noastră de partid și de stat a ținut cont prin luarea măsurilor necesare generalizării învățămîntului de 10 ani — menționăm că această gîndire se manifestă în stări de tensiune diferită, proprii adolescenților și anume: *sentimentalitatea imaginativă* (P. Mendousse) — reverii în care totul pare posibil; gîndirea critică este anulată; dorințele își dau friu liber; *euforia raționamentului* — pasiunea discuțiilor interminabile asupra unor teme abstracte; plăcerea de a gîndi pentru a gîndi fără preocupări pentru rezultat, uneori există dorința orgolioasă nemărturisită de a face descoperiri care să uimească lumea; sub apariția gîndirii logice se strecoară citeodată absurdități; *munca intelectuală disciplinată* — autocontrolul conștient al gîndirii, creșterea capacității de abstractizare, generalizare etc.

Dintre aceste cîștiguri, cel mai important — fiindcă exprimă maturizarea intelectuală — este *independența* în munca intelectuală. Importanța pedagogică a acestui caracter a fost subliniată încă de mult timp de pedagogi prin ideea că trebuie să transmitem elevului nu numai unele cunoștințe, ci să dezvoltăm în el *dorința și aptitudinea de a obține cunoștințe noi în chip independent*. Această cerință poate fi realizată pe deplin, abia în condițiile oferite de învățămîntul *formativ* de astăzi.

În școală, elevul nu numai învață, dar trebuie să-și formeze un *stil personal, independent de munca intelectuală*, pentru a deveni mai tîrziu un creator.

Nedesăvîrșit încă, stilul muncii adolescenților reprezintă o *fază de tranziție* de la stilul activității școlare la cel al muncii productive.

Stilul muncii lor capătă noi dimensiuni ; se observă o restructurare dominată de :

a) *orientarea spre un scop precis*, concretizat îndeosebi în preocuparea alegerii profesiei viitoare ;

b) *pasiunea față de cunoaștere în general*, pentru anumite discipline în special ;

c) *dorința de a rezolva independent problemele*, afirmarea inițiativei ;

d) *organizarea, disciplinarea proceselor intelectuale* ;

e) *preocupări de autoeducație a voinței și caracterului* ;

f) deși adesea emotiv, adolescentul poate să-și stăpânească și să-și dirijeze emoțiile ;

g) *preocupări conștiente și persistente pentru înțelegere și elaborarea unei concepții despre lume și viață*, lecturi suplimentare care să-i ofere un material informațional cit mai bogat ;

h) încercarea de a-și forma o *tehnică de muncă intelectuală*.

Bineînțeles că există *diferențe individuale* : nu toți adolescenții ajung la același nivel în modul de a concepe *orientarea profesională* ; în ceea ce privește *stilul*, unii — adeseori, prin procedee diferite — și-au format un *stil rațional* de muncă, în timp ce alții sînt încă la un „stil” caracterizat prin dezordine intelectuală, cu toate consecințele sale.

Caracterul de fază de tranziție a adolescenței apare și în *relațiile sociale* ; adolescentului nu-i mai convine, nu i se mai potrivesc relațiile copilăriei, dar nu este încă „copt” pentru relațiile adultului. Dependența de familie scade. De aici *necesitatea unui mediu social, propriu*, potrivit vârstei, care să satisfacă necesitățile de activitate și independență ale adolescentului. De aceea, R. Cusinet⁶ denumesc această perioadă „l'âge de grâce sociale”, cînd individul trăiește în simbioză cu grupul, viața sa socială atingînd maximum de intensitate (nu și de complexitate, adăugăm noi). Este etapa cînd grupurile sociale cîștigă în consistență, stabilitate, omogenitate, se accentuează caracterul selectiv în recrutarea membrilor, iar aprecierea și autoaprecierea în cadrul micropgrupului sînt trăite acut. Atracția față de aceste grupuri sociale constituite adesea în mod spontan, fără intervenția adultului, se explică din punct de vedere psihologic prin faptul că ele permit *afirmarea de sine și concretizarea dorinței adolescentului de a fi mare* „eliberîndu-l” de subordonarea față de adult. De aceea, ca expresie a emancipării grupurile capătă un caracter antiadult mai mult sau mai puțin accentuat — în funcție de situațiile concrete și de atitudinea adultului față de adolescent.

În țara noastră, cit și în alte țări socialiste, copiii și adolescenții sînt încadrați în organizații de pionieri și de tineret, organizații care prin conținutul activității asigură o educație sănătoasă în spiritul moralei comuniste. Ele oferă elementele necesare elaborării unei concepții științifice despre lume și viață, îi feresc de deviații, le satisfac senti-

⁶ R. Cusinet, *La vie sociale des enfants*, Paris, Scarabée, 1950.

mentele sociale, dorința de activitate colectivă, obișnuindu-i cu normele ierarhiei sociale, educându-i prin muncă și pentru muncă și antrenându-i pentru responsabilitatea socială — condiția integrării sociale ulterioare.

În cadrul acestor organizații se perfecționează și sentimentele sociale, printre care *tovărășia* și *prietenia* ocupă un loc central.

Referitor la aceste sentimente găsim următoarele precizări în lucrările de specialitate: noțiunile de prietenie și *tovărășie* sînt indisolubil legate; genetic *tovărășia* este o *treaptă mai timpurie* a dezvoltării prieteniei; în anumite condiții, ea poate să se transforme într-o comunitate mai apropiată, permanentă și multilaterală, devenind prietenie în înțelesul strict al acestui cuvînt.

Oare este evoluția acestor sentimente, prin ce se caracterizează ele la vîrsta adolescenței?

Dacă la vîrsta școlară mică predomină *tovărășia*, prietenii fiind rare și avînd drept caracteristici *fragilitatea* și *superficialitatea* (certurile și ruperea relațiilor nu provoacă suferințe mari, deoarece cauzele sînt constituite din factorii *exteriori*, iar *motivația* nu este pe deplin conștientă), în preadolescență se alcătuiesc prietenii mai durabile, dar *predomină încă aspectul formal*: preadolescenții joacă *rolul de prieteni* mai mult decît îl trăiesc. Scopul lor este deocamdată activitatea pe care o desfășoară împreună, nu rezultatul ei, pentru că ceea ce fac ar putea realiza și cu alții sau singuri. Există acum tendința de identificare, dar sub aspect exterior, care se manifestă prin aceleași gesturi, aceeași îmbrăcăminte etc.

În adolescență are loc saltul calitativ cînd apare adevărata prietenie caracterizată prin: *seriozitate*, care nu mai este un joc, un rol, ci se bazează pe comunitatea de ideal și *intimitate* manifestată prin mărturisirea secretelor, a planurilor de viață, a frămîntărilor sufletești. Adolescentul simte nevoia de a fi înțeles. Cercetările sprijinite pe jurnalele intime arată existența unui *proces de interiorizare* a prieteniei; de la descrierea de fapte se trece la descrierea de trăiri psihice. Apare tot acum *selectivitatea* atît în prietenie cît și în dragoste. În fine, *bogăția sufletească*, trăirea sintonică a acelorași evenimente mărește intensitatea sentimentului, complexitatea acestuia. În această bogăție sufletească trebuie căutată necesitatea de prietenie resimțită atît de acut de adolescent.

Prietenii din adolescență joacă un mare rol educativ, deoarece ele contribuie în mare măsură la formarea *conștiinței morale*. Adeseori, adolescenții se împrietenesc cu adulții pe care îi stimează și îi imită.

Și în acest domeniu, al maturizării sociale și intelectuale, schema genetică comună capătă forme concrete diverse de realizare, în funcție de situațiile-tip cît și de biografia proprie ale adolescentului. Astfel, în familie, pe baza achizițiilor bio-psiho-sociale ale adolescentului, raporturile acestuia îndeosebi cu părinții se schimbă sau tind spre schimbare, fapt care modifică structural și funcțional ierarhia familială, generînd noi conduite, noi relații, noi situații. Este etapa decisivă a

„întărcării psihologice“, a dependenței adolescentului de mediul familial — așa cum o denumeste sugestiv M. Debesse — etapă dificilă, deosebit de complexă care poate favoriza, grăbi sau dimpotrivă *împiedica, întârzia* și chiar uneori *tulbura* maturizarea socială și intelectuală a adolescentului. Modalitățile autorității părintești, structura familială și locul pe care-l ocupă adolescentul în cadrul acesteia, evoluția raporturilor familiale, îndeosebi a relațiilor afective, într-un cuvânt climatul familial și *rezonanța* acestuia în psihicul adolescentului vor determina, în mare măsură, într-un sens pozitiv sau negativ, maturizarea acestuia, deoarece în conturarea adultului de mine, influenței formative a familiei i se adaugă — nu cantitativ, ci interdependent, corelativ — acțiunea exercitată de mediul școlar sau a locului de muncă al adolescentului.

Din multiplele idei care pot fi desprinse din examinarea situației adolescenților noștri, idei care reprezintă tot atâtea probleme ale unei pedagogii sociale, concrete, aplicative, ne limităm să subliniem, pe de o parte, *necesitatea abordării* lor cât mai urgente, *printr-o cercetare vastă, interdisciplinară*, care să angajeze forțe capabile de a surprinde complexitatea fenomenelor studiate și, pe această bază, să elaboreze soluțiile cele mai adecvate rezolvării lor, iar pe de altă parte, să evidențiem condițiile optime — teoretice și practice — subliniate și de Documentele elaborate de Conferința Națională a Partidului⁷.

Paralel cu activitatea de organizare a școlii, în țara noastră, sub conducerea și controlul permanent al partidului se desfășoară o amplă acțiune prin care se urmărește utilizarea la maximum, eficiență și creatoare, a potențelor educative pe care le oferă locul de producție.

În acest mod, treptat, printr-o activitate continuă, adecvată prin conținut și formă, variată și diversificată după situațiile concrete particulare și individuale, se va realiza *maturizarea intelectuală și socială* a adolescenților noștri, *pregătirea* lor pentru o integrare socială cât mai eficientă.

⁷ Nicolae Ceaușescu, *Raportul cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în următorii ani și în perspectivă, la perfecționarea conducerii planificate a societății și dezvoltarea democrației socialiste, la creșterea rolului conducător al partidului în edificarea socialismului și comunismului, la activitatea internațională a partidului și statului*, în „Conferința Națională a P.C.R., 19—21 iulie 1972,“ Buc., Ed. Politică, 1972, p. 35—36.

CONȘTIINȚA DE SINE LA ADOLESCENȚI

TIBERIU PRUNA

Virsta adolescenței, considerată ca o perioadă de mari transformări pe plan biologic, psihologic și social trebuie apreciată, în primul rînd, ca un moment nodal în formarea personalității, a conștiinței de sine.

Fază de legătură între copilărie și maturitate, adolescența este etapa în care copilul, pe baza achizițiilor deja realizate, sub influența exercitată de factorii mediului ambiant și datorită propriei activități, ajunge, treptat, să-și cunoască propria viață sufletească, să se descifreze pe sine ca om și ca membru al societății.

Acest salt în planul vieții psihice are efecte deosebite asupra echilibrului psihic și social al adolescentului. Pe de o parte, înțelegîndu-se pe sine ca o ființă, adolescentul reușește să-și integreze viața sufletească într-un tot unitar, raportat la trecut și proiectat în viitor. Pe de altă parte, el izbutește să se diferențieze de semenii săi, să-și stabilească în mod clar locul său în mijlocul oamenilor printre care trăiește și să-și prefigureze un nou loc, în viitor, printre aceștia. Toate aceste schimbări importante sînt, în primul rînd, determinate de accelerarea procesului formării conștiinței de sine.

Procesul conștientizării de sine este socialmente mijlocit, în sensul că el se realizează, mai ales, prin aprecierile pe care alții le fac asupra persoanei, prin comparațiile pe care subiectul le face între el și semenii săi, prin raportările care le face la propriile sale acțiuni și prin autoanaliza vieții psihice proprii. Drept urmare, are loc o obiectivare treptată a personalității, fenomen care joacă un rol primordial în autoreglarea conduitei.

Neîndoielnic, realizarea acestui salt în planul vieții psihice presupune ca subiectul să dispună de anumite mecanisme perceptive și intelectuale adecvate, de un anumit nivel general de dezvoltare psihică, precum și de o anumită experiență de viață.

Formarea conștiinței de sine este un proces complex și îndelungat, care începe chiar în primii ani de viață și se încheie, în linii mari, odată cu maturizarea psihică a persoanei. În acest sens se poate vorbi

de o evoluție treptată, ascendentă dar neuniformă, care se realizează prin sisteme sociale de referințe (status-uri sociale, roluri sociale etc.), în strinsă corelație cu dezvoltarea psihică generală a copilului (gîndire, efecte etc.). Conștiința de sine se dezvoltă stadial, fiecare stadiu psihologic conținînd atît elemente de continuitate cît și de diferențiere. Rezultatul principal al acestei evoluții îl constituie realizarea unității și identității personalității, motiv pentru care conștiința de sine este considerată axa acesteia.

Germeii conștiinței de sine apar în primii 2—3 ani de viață, perioadă în care copilul ajunge să distingă imaginea corpului de corpul propriu¹. Între 3—5 ani se face un pas înainte cînd, prin imitarea rolurilor și a personajelor, copilul trece, treptat, la folosirea prenumelui personal: mai întîi cel de persoana a III-a, apoi cel de persoana I-a. Este așa-zisul stadiu al „personalismului“, în care „eu“ și „al meu“ capătă sens și durabilitate².

Între 6—12 ani se produc transformări importante pe planul conștiinței de sine. Datorită mediului social ambiant și noului statut social, de școlar, copilul intră, mental, în perspectiva vieții adulte, în sensul că trebuie să-și însușească o parte din conduitele complexe specifice adultului. Drept urmare, el trece de la o conștiință de sine nebulosă, fragmentară și momentană, la una mai puțin fragmentară, momentană și mai distinctă. Frecvent, un copil de 12 ani este capabil să-și formeze despre sine o imagine mentală cu un trecut relativ organizat, particularizat la situația sa școlară și angajat, chiar, într-o perspectivă de viitor. Acest nou nivel al conștiinței de sine implică existența unor mecanisme psihice superioare, de factură perceptivă și intelectuală³.

Cele mai interesante transformări au loc, însă, între 12—19 ani, perioada adolescenței. Acestea sînt condiționate, pe de o parte, de dezvoltarea biologică și psihică a persoanei, iar pe de altă parte, de statusurile și rolurile sociale specifice, noi și mult mai complexe.

Se știe, de mult timp, că adolescența este perioada în care are loc ultima accelerație importantă a creșterii biologice. Cel mai însemnat element al dezvoltării biologice îl constituie, dintr-un anumit punct de vedere, pubertatea, deoarece în absența sa dezvoltarea fizică și mentală a persoanei este alterată.⁴ Pe planul vieții psihice au loc modificări deosebit de importante pentru dezvoltarea personalității. Astfel, pe plan mental se face trecerea de la gîndirea concretă la cea „for-

¹ H. Wallon, *Comment se développe chez l'enfant la notion de corps propre*, Enfance, Paris 1963, nr. 1—2.

² Idem, *Les étapes de la personnalité chez l'enfant*, în „Le problème des stades en psychologie de l'enfant“, Paris, P.U.F., 1956.

³ J. Levin, *Contributions à l'étude génétique de la conscience de soi chez l'enfant de 6 à 12 ans*, Paris, 1961, Thèse (litografiat).

⁴ M. Debessé, *Psihologia copilului* (trad. rom.), București, Ed. Did. și Ped. 1970, p. 88.

mală⁵. ipotetico-deductivă⁵, în timp ce viața afectivă a persoanei se îmbogățește foarte mult (erotism și chiar hiperemotivitate)⁶.

Concomitent, o activitate din ce în ce mai complexă și o diversitate de roluri noi (elev, pionier sau utecist, membru al diferitelor grupuri formale și nonformale) îl pune pe adolescent, de pe poziții tot mai variate, față în față cu semenii săi, accelerând însușirea conduitelor sociale și a normelor sociale de comportare de către acesta, cu alte cuvinte, socializarea sa. O problemă specială este aceea a statutului social al adolescentului; deoarece nu mai este copil, dar nu este, încă, nici adult, el nu are un statut clar precizat. Unii psihologi apreciază, chiar, că statutul adolescenței se caracterizează „prin absența” oricărui statut⁷.

Acest cadru bio-psiho-social nu este numai o condiție a dezvoltării conștiinței de sine; el generează, concomitent, o cauzalitate diversă care determină, în anumite limite, însăși această dezvoltare.

Saltul de la copilărie la omul adult este complicat și se înfăptuiește treptat. De la egocentrismul copilului la obiectivitatea adultului este, psihologic vorbind, o distanță enormă, motiv pentru care psihologii consideră că adolescența are, de fapt, două momente distincte: a) adolescența primară, pubertară (12—15 ani), numită la noi preadolescență; b) marea adolescență juvenilă (16—18—20 ani), numită la noi adolescență.

Unii psihologi sînt de părere că în perioada pubertății domină transformările organice, în timp ce la adolescență trec pe prim plan achizițiile social-culturale⁸. De fapt, evoluția adolescentului vizează întreaga structură biopsihică a persoanei. Ca atare, și conștiința de sine va prezenta trăsături caracteristice fiecărei subetape.

Pentru a surprinde unele trăsături caracteristice ale conștiinței de sine la adolescență, am întreprins o cercetare pe un eșantion alcătuit din 226 preadolescenți și 358 adolescenți, elevi la două licee din Iași. Prin aplicarea unor chestionare (cu întrebări „deschise” și „închise”) și prin organizarea unor convorbiri cu subiecții și profesorii diriginți, am obținut informații importante în această direcție.

Unul din elementele cele mai caracteristice conștiinței de sine îl constituie interesul manifestat pentru cunoașterea persoanei proprii, sub toate aspectele specifice, concretizat în reflecțiile în legătură cu viața sufletească personală, cu faptele și intențiile proprii. Ontogenic, ele nu sînt posibile decît la o anumită vîrstă psihologică, pentru ca, pe măsură ce persoana se maturizează, să devină o notă caracteristică a sa.

Unii cercetători au arătat, deja, că reflecțiile la propria persoană apar de timpuriu: la elevii din mediul rural între 8—10 ani; la elevii

⁵ J. Piaget, *Six études de psychologie*, Genève, Gonthier, 1964, p. 77.

⁶ M. Debesse, op. cit., p. 89.

⁷ B. Zazzo, *L'affirmation de soi chez les adolescents*, în „Journal de psychologie normale et pathologique”, 1965, nr. 3, p. 314.

⁸ M. Debesse, op. cit., p. 87.

din mediul urban în jurul vârstei de 12 ani⁹; alții au subliniat ideea că meditațiile asupra persoanei proprii capătă, odată cu preadolescența, un caracter independent, conștient și intenționat¹⁰. În alte cercetări s-au pus în evidență alte aspecte, cum ar fi: autorefecția este un proces frecvent la adolescență; momentul autorefecției este determinat de o anumită dispoziție sufletească, de obicei cînd subiectul este liniștit și calm; efectele reflecției de sine sînt diferite: optimism, curaj, plăcere intelectuală, relaxare morală, melancolie, teamă etc.¹¹.

De fapt, problema interesului pentru propria persoană este mult mai complexă, iar studiul mai atent al autorefecțiilor ne dă indicații prețioase asupra evoluției conștiinței de sine în ontogeneză.

Un aspect important al acestui proces îl constituie ritmul în care evoluează aceste reflecții la sine. În acest scop am solicitat subiecții din eșantionul nostru să ne răspundă la întrebarea cum se gîndesc la propria persoană: „foarte des“, „des“, „potrivit“, „rar“ sau „foarte rar“ și în ce împrejurări. Comparînd, statistic, răspunsurile preadolescenților cu cele ale adolescenților, au rezultat diferențe semnificative doar în cazul răspunsurilor de tip „foarte des“ ($X^2 = 11,32$ [0,01]) și „des“ ($X^2 = 6,92$ [0,01]). Aceste diferențe cantitative ne determină să apreciem că de la preadolescenți la adolescenți se face un pas major înainte, în ceea ce privește reflecțiile la sine. Dacă la preadolescenți ele devin independente, conștiente și intenționate, la adolescenți ele devin o obișnuință, un mod de comportare care permit o echilibrare psihică la un nivel superior, prin anticiparea și autoreglarea conduitei.

O imagine mai completă a fenomenului analizat se obține cercetînd „împrejurările“ care determină reflecțiile de sine. Preadolescenții, în mare măsură, meditează la propria persoană sub impulsul momentan al unor fapte, întîmplări, situații, în timp ce adolescenții, în cea mai mare parte, și-au format o obișnuință de a medita asupra propriei persoane în legătură cu tot ceea ce raportează la ei, din trecut, prezent sau viitor:

Iată cîteva exemple de preadolescenți: P. L. (14 ani) — „Mă gîndesc la mine potrivit. Atunci cînd mi se întîmplă ceva plăcut sau neplăcut“; F.V. (13 ani) — „Mă gîndesc la mine atunci cînd am făcut ceva greșit“; D.C. (13 ani) — „Mă gîndesc la mine potrivit. Atunci cînd sînt obraznică sau cînd mi se face observație și sînt scrisă în condică“ etc.

În continuare, cîteva exemple de adolescenți: R. D. (16 ani) — „Întrebarea este aproape inutilă, pentru că eu cred că fiecare se gîndește la situația sa. Eu mă gîndesc foarte des la mine și mai ales atunci

⁹ P. Bărbulescu, I. Dumitrescu, *Probleme ale formării conștiinței de sine la preadolescenți și adolescenți*, Revista de Pedagogie, 1966, nr. 6, p. 36.

¹⁰ T. V. Dragunova, *Unele particularități psihologice ale adolescenților*, în „Probleme de psihologia personalității școlarului“, București, Ed. Did. și Ped., 1963, p. 94.

¹¹ St. Zisulescu, *Adolescența*, București, Ed. Did. și Ped., 1963, p. 56—59.

cînd se pune problema viitorului. Deseori mă întreb dacă pot să realizez ce mi-am propus"; D. Gh. (17 ani) — „A te gîndi la tine cred că este un lucru destul de important. De aceea pot să spun că mă gîndesc foarte des la mine... aproape tot timpul. Mă încadrez în situația multor oameni pe care îi întîlnesc, a unor personaje de cărți, de filme (cu gîndul) și în general mă gîndesc la persoana mea — Ce constitui eu, ce voi fi eu?" etc.

Din punct de vedere al problemei discutate un interes deosebit trebuie acordat cercetării cauzelor care determină, în mod direct, meditațiile la propria persoană. Felul acestor cauze și ponderea lor, dau indicații asupra dezvoltării conștiinței de sine.

De la început s-a impus concluzia că acest element al conștiinței de sine nu este influențat de apartenența socială a subiecților. În adevăr, comparînd tipurile de răspunsuri pe categorii sociale, nu am obținut diferențe semnificative. Această situație cantitativă pare să arate că, în condițiile vieții sociale din țara noastră, apartenența socială a persoanei nu joacă un rol hotărîtor din acest punct de vedere. Fenomenul pare, de altfel, normal, avînd în vedere că toate clasele și păturile sociale din țara noastră au un țel comun, iar educația care se face copiilor este aceeași, sub raportul conținutului instructiv-educativ.

Urmează deci, să relevăm motivația intimă la care fac referiri subiecții. Cercetînd motivația invocată de adolescenți, relevăm următoarele tipuri de motive: gîndul spre viitor (45,2%); analiza psihologică a comportării (16,1%); succesele sau insuccesele (11,6%); necazurile sau bucuriile (11%); situațiile grele (6%); evenimentele mari (4%) etc. Preadolescenții au invocat următoarele tipuri de motive: gîndul spre viitor (33%); primirea de note mici (15,1%); necazurile sau bucuriile (14,5%); reflecții la faptele rele sau poznele comise (14%); observații făcute de alții (9%); comparații cu alții (6,3%) ș.a.

Analiza atentă a motivelor consemnate mai sus conduce la constatări importante. Este clar că la adolescenți reflecțiile asupra propriei persoane sînt determinate de o motivație complexă, de profunzime psihologică, dat fiind faptul că două treimi din subiecți (62,3%) invocă drept motive gîndul spre viitor și analiza psihologică a comportării. În același timp, se poate constata că la preadolescenți meditațiile la propria persoană sînt determinate de o motivație în care se păstrează încă, elemente specifice copilăriei (notele mici, observațiile altora), aceasta ocupînd o pondere importantă (24,1%). Comparativ, motivația complexă specifică adolescenților, ocupă o pondere redusă (gîndurile spre viitor 33%, iar analiza psihologică a comportării nici nu este indicată). În fond, între aceste două faze ale adolescenței există, după cum demonstrează și argumentele de mai sus, o diferență de nivel.

Într-adevăr, corelînd constatările formulate mai sus privitoare la modul cum se manifestă interesul pentru propria persoană la adolescență, se poate trage o concluzie și mai generală. Anume putem admite că la adolescenții mari există, pe planul conștiinței de sine, o unitate

între trecut, prezent și viitor, între faptă, acțiune și gând. Această unitate reflectă unitatea personalității, unitate care se exprimă prin conștientizarea raporturilor între trecut, prezent și viitor.

În schimb, la adolescenții mici această unitate are o frecvență mai scăzută și particularități specifice. Nu este vorba de faptul că preadolescenții nu au percepția trecutului sau nu-și pot reprezenta, într-un fel oarecare, viitorul, ci de faptul că pe planul conștiinței de sine aceste legături sînt insuficient realizate. Din această cauză unitatea personalității preadolescentului este de un fel deosebit: ea are o traiectorie scurtă și se manifestă mai mult în prezent, poate, mai exact spus, în acțiunile prezente.

O latură importantă a conștiinței de sine este aceea referitoare la cunoașterea însușirilor proprii. Într-adevăr, omul se privește pe sine ca „purător“ al anumitor însușiri psihice, pozitive și negative, mai mult sau mai puțin apreciate și acceptate de cei din jurul său. Rezultatul acestui proces de autocunoaștere se exprimă sintetic într-o imagine de sine, în care diferitele însușiri psihice au o ierarhie valorică, aflîndu-se, de asemenea, și în diferite relații funcționale, astfel încît imaginea de sine apare ca o structură cu dominante și subdominante psihice.

Conștientizarea propriilor însușiri este un proces care se realizează cu dificultate, erorile nefiînd excluse. Unii psihologi consideră cunoașterea de sine ca fragmentară, imprecisă, și fluctuantă¹².

Aceste caracteristici sînt, desigur, mai specifice copilului, ele fiind într-o anumită măsură, o expresie a vîrstei mintale a acestuia și o dovadă a unui nivel scăzut de maturitate psihică. S-a constatat totuși că fenomenul se explică și prin altă cauză: „Conștientizarea propriilor însușiri este strîns legată de cunoașterea înțelesului psihologic al acestora Ori, unele însușiri psihice ca perseverența, modestia, sensibilitatea, onoarea etc. sînt înțelese incomplet de preadolescenți și chiar de adolescenți“¹³.

Cercetările făcute au scos în evidență diferite aspecte ale procesului de conștientizare a propriilor însușiri în plan ontogenetic. S-a arătat, de exemplu, că se conștientizează mai întîi însușirile care țin de planul „exterior“ al personalității și apoi acelea care vizează planul „interior“¹⁴.

De asemenea, s-a afirmat că priza de conștiință operează, la vîrsta preadolescenței, în mod succesiv, după cum urmează: însușiri referitoare la activitatea subiectului (dragostea de muncă, sirguință etc.); însușiri care exprimă atitudinea față de alții (încăpăținarea, sensibilitatea etc.); însușiri care vizează atitudinea față de propria persoană

¹² B. Zazzo, *Psychologie différentielle de l'adolescence*, Paris, P.U.F., 1966, p. 22.

¹³ V. A. Krutețki, *Înțelegerea și aprecierea unor calități morale de către elevi*, „Anal. Rom. Sov., Ped.-Psih.“, 1957, nr. 1.

¹⁴ B. G. Ananiev, *Cu privire la modul de a pune problema dezvoltării conștiinței de sine a copilului*, Probleme de psihologia copilului, Buc., Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, 1951.

(modestia, spiritul autocritic etc.) și, în ultimă instanță, însușiri care exprimă relațiile multilaterale ale personalității (simțul datoriei, sentimentul onoarei etc.)¹⁵.

Din informațiile obținute prin cercetarea noastră, am desprins câteva caracteristici ale acestui proces. Astfel, de la preadolescență la adolescență se fac „pași” semnificativi în direcția cunoașterii propriilor însușiri, pe toate planurile personalității: caracter, temperament, aptitudini, motivații.

De observat însă că proporția în care se află însușirile care exprimă diferitele laturi ale personalității nu este egală. Astfel, însușirile referitoare la caracter ocupă un loc deosebit, 65,94% la preadolescenți și 71,23% la adolescenți, comparativ cu celelalte. Această structură a imaginii de sine se explică, probabil, prin mai multe cauze: a) aptitudinile și interesele sint, încă, în formare, mai ales la preadolescenți; b) aprecierile altora (profesori, părinți) fiind sporadice, principalul mecanism al percepției de sine funcționează incomplet etc. De altminteri, și alți cercetători au arătat că școala și familia acționează incomplet, asupra copilăriei, în această direcție¹⁶.

Datele noastre confirmă, în general, concluziile trase de alți cercetători în această direcție, dar cu unele nuanțe în plus. De exemplu, însușirile care reflectă atitudinea față de muncă nu au aceeași structură la preadolescenți și adolescenți. Astfel, la preadolescenți o pondere mare (22,5%) au însușirile referitoare la felul cum muncesc aceștia, în timp ce la adolescenți ele au o pondere foarte mică (4,9%). În același timp, la adolescenți o pondere însemnată (14%) au însușirile referitoare la atitudinea față de muncă.

În ceea ce privește însușirile care exprimă relațiile cu alții și atitudinea față de sine, apar și aici elemente suplimentare: în timp ce la preadolescenți ele reprezintă 32,2%, la adolescenți proporția lor se ridică la 42,2%. Acest element cantitativ poate fi pus în legătură cu tendința firească de integrare a adolescentului în viața adultă. Un argument în acest sens îl constituie varietatea planurilor relațiilor cu alții indicate de subiecți, în mod deosebit de adolescenți. Vom da câteva exemple: D. R. (17,2 ani) — „Sînt cam brutal și cinic în relațiile cu colegii. În schimb, iubesc adevărul, dreptatea și sinceritatea”; S. V. (17 ani) — „Sînt acuzat de egoism, ipocrizie, demagogie”; L. A. (17,8 ani) — „Sînt foarte agresivă, îngîmfată, brutală” etc.

În concluzie, se poate afirma cu certitudine că și pe acest plan al conștiinței de sine, adolescența este o perioadă cu implicații majore în ceea ce privește maturizarea personalității.

¹⁵ V. A. Krutețki, I. S. Lukin, *Psihologia preadolescentului*, Buc., Ed. de Stat Didactică și Pedagogică, 1960.

¹⁶ A. Dancsuly, *Autocunoașterea și autoeducația tineretului*, în vol. „Tineretul, obiect de cercetare științifică”, Buc., Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, 1969.

O problemă psihologică deosebit de importantă, referitoare la adolescență, legată organic de dezvoltarea conștiinței de sine, este aceea a afirmării de sine.

În legătură cu această problemă, s-au făcut diverse considerații. Unii psihologi au integrat manifestările prin care adolescenții încearcă să-și afirme personalitatea în așa-zisa „criză” a adolescenței¹⁷. Alții nu sînt de acord cu asemenea păreri, susținînd, pe drept cuvînt, că criza juvenilă nu este universală, ci un fenomen provocat de condiții individuale și istorice. În același timp, afirmarea de sine este un fenomen general cu totul specific adolescenței¹⁸.

În realitate, dorința afirmării de sine este expresia prizei de conștiință pe care adolescentul o are asupra: a) dezvoltării sale pe plan biologic, psihologic și social; b) statutului său social, care nu reflectă din toate unghiurile (după părerea acestuia), această dezvoltare. Așadar, putem aprecia că dorința afirmării de sine este un fenomen normal, care se manifestă la adolescență ca efect al maturizării psihice, al consolidării personalității.

De altminteri, primele manifestări ale afirmării de sine se constată, încă, în jurul vârstei de 3 ani, ca expresie a primei tentative a copilului de a ieși din nediferențiat, din confuzia eu-altul. Această tentativă nu presupune o adevărată confruntare cu altul și nici, întotdeauna, o comparație cu sine. Altfel spus, copilul mic nu are conștiința inferiorității sale. În schimb, adolescentul își dă seama că nu mai este copil și, prin încercările de afirmare ale personalității sale, el face un efort al definirii și depășirii.

În consecință, manifestările afirmării de sine sînt simptome ale dezvoltării personalității. Prezența lor ca atare nu trebuie deci să ne îngrijoreze, în măsura în care se exprimă în forme acceptabile socialmente. Mai degrabă trebuie să ne punem un semn de întrebare atunci cînd aceste simptome nu se manifestă deloc, căci poate fi vorba fie de o stagnare în dezvoltarea personalității, fie de o dezvoltare distorsionată a acesteia.

Încercările de afirmare a personalității făcute de adolescenți se manifestă atît pe planul exterior al personalității (îmbrăcăminte, coafură, semnătură, gesturi), cît și pe planul intern, de adîncime al acesteia (spirit de contradicție, dorința de independență, încrederea în sine etc.). Normal, la preadolescenți se manifestă mai ales cele care vizează planul exterior al personalității, iar la adolescenți apar ca specifice cele care țin de planul intern al personalității, fără ca primele să dispară complet. Din contra, în unele cazuri această metamorfoză nu se produce, astfel încît personalitatea se structurează pe dominante psihice puțin valoroase.

¹⁷ M. Debesse, *La crise d'originalité juvénile*, Paris, P.U.F., 1941. P. Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, Alcon, 1928.

¹⁸ B. Zazzo, *L'affirmation de soi chez les adolescents*, ed. cit.; V. A. Krutetki, I. S. Lukin, op. cit.

Unele tendințe de manifestare ale afirmării de sine, precum și metamorfoza lor de la adolescenții puberi la cei juvenili, am căutat să le surprindem și noi. Am reușit să evidențiem, printre altele, următoarele tendințe: dorința de autoconducere, de independență, de impunere a părerilor personale; încrederea în sine; curajul și îndrăzneala. Am folosit în acest scop un chestionar de atitudini, pe care l-am aplicat la 400 de subiecți din eșantionul ales, egal distribuiți ca vîrstă psihologică și sex.

Dorința de autonomie, de impunere a părerilor personale este, poate, cel mai caracteristic simptom al afirmării de sine. Ea începe să se manifeste serios încă în perioada adolescenței primare și atinge un nivel deosebit la vîrsta adolescenței juvenile. Astfel, după datele obținute de noi, 66,5% din preadolescenți și 79,5% din adolescenți susțin că cei de vîrsta lor doresc să-și impună părerile personale și nu să se conducă după părerile altora; diferențele dintre cele două vîrste psihologice nu sînt semnificative ($\chi^2 = 10,90$ [0,1]); nu există diferențe semnificative în funcție de sex.

Este clar, deci, că și adolescenților noștri le este specifică dorința de autonomie și ea trebuie înțeleasă ca atare, anume ca una din manifestările maturității psihice și nu ca o expresie a opoziției față de adult.

Afirmarea de sine implică, în mod necesar, încrederea în sine, convingerea că poți realiza ceva, că poți să ai șansă de reușită într-o acțiune reală sau posibilă. Privită prin prisma mecanismului său psihologic, deși încrederea în sine își are originea în cunoașterea „forțelor proprii” dar este determinată în același timp și de condițiile sociale în care trăiește persoana, condiții care pot favoriza sau bara calea realizării personalității. Această dimensiune a conștiinței de sine joacă un rol deosebit în determinarea caracterului activ sau pasiv al acesteia.

Referitor la această caracteristică, informațiile oferite de subiecții noștri sînt următoarele: 80,5% din preadolescenți și 79,5% din adolescenți, fără diferențe semnificative în funcție de sex, afirmă că celor de vîrsta lor le este proprie încrederea în sine.

Încrederea în sine se împletește organic cu alte trăsături: îndrăzneala și curajul. Și aceste caracteristici influențează caracterul pasiv sau activ al conștiinței de sine.

Din informațiile noastre reiese că 77% din preadolescenți și 75% din adolescenți, fără diferențe semnificative în funcție de sex, știu că cei de vîrsta lor sînt îndrăzneți. Așadar, îndrăzneala, cutezanța, sînt caracteristici ale majorității adolescenților noștri.

De asemenea, 67,5% din preadolescenți și 66% din adolescenți sînt de părere că cei de vîrsta lor sînt curajoși, cu precizarea că există diferențe semnificative în funcție de sex ($\chi^2 = 5,32$ [0,10]) adică fetele s-ar considera mai puțin curajoase decît băieții.

Rezultă, deci, că adolescenților noștri le sînt specifice aceste două caracteristici: îndrăzneala și curajul. Este o situație perfect normală,

după părerea noastră. În adevăr, societatea socialistă creează toate condițiile pentru realizarea personalității umane avînd totodată nevoie de oameni îndrăzneți și curajoși. În acest scop acționează toți factorii educaționali (familie, școală, organizație de copii și tineret etc.) și rezultatele sînt, în mare parte, cele scontate.

Desigur, există și alte însușiri care țin de structura „internă” a personalității prin care se poate manifesta tendința afirmării de sine a adolescenților. În intenția noastră nu a fost ideea de a le analiza pe toate, ci doar o parte din ele, pentru a putea justifica afirmațiile generale formulate inițial și pentru a releva unele elemente specifice pe care aceste caracteristici le au în cazul adolescenților noștri.

Cîteva din concluziile generale care se impun a fi relevate în legătură cu problematica conștiinței de sine la adolescență, ar fi următoarele :

Conștiința de sine se formează sub influența condițiilor mediului social ambiant, atît în ceea ce privește conținutul său, cît și în ceea ce privește procesualitatea sa.

În plan genetic se poate constata o evoluție progresivă a sa, evoluție care este, în anumite limite, cauză și întotdeauna expresie a dezvoltării personalității.

Sensul acestei evoluții este de la nediferențiat la diferențiat, de la global, general, comun la individual, individualitatea, pîrînd a fi efectul final al dezvoltării conștiinței de sine. „Construirea” ei echivalează cu „filtrarea” a ceea ce este general și esențial din influențele pe care mediul social le exercită asupra insului și structurarea lor într-o manieră particulară, proprie. Unitatea prin diversitate, aceasta ar fi expresia concentrată a individualității.

Acest proces de construire a individualității nu duce la singularizare, la ruperea insului de grupul social. Omul nu se poate desprinde de grupul social. Ontogenetic, la început copilul se integrează în grup sub imperativul unor forțe „externe” sieși (regulile grupului, imperativele adultului), la nivelul unei conștiințe de sine globale, nediferențiate. Mai tîrziu, integrarea se face prin adeziune personală, avînd conștiința individualității, determinată de interesele, idealurile și aspirațiile comune tuturor membrilor grupului. Se ajunge, astfel, la o coeziune de grup la un nivel superior, mult mai trainică și mai fecundă în planul practicului, al realului.

În genere, se poate afirma că în perioada adolescenței primare conștiința de sine este, încă, temporară, fragmentară, a prezentului mai ales ; în schimb, în perioada adolescenței juvenile conștiința de sine este unitară, în sensul că exprimă unitatea dintre trecutul, prezentul și viitorul personalității.

Pe scurt, se trece de la un „eu” încă fragmentar și unidimensional, al prezentului mai ales, la unul unitar, cu-trecut, prezent și viitor. Această unitate pe planul conștiinței de sine a adolescentului determină, și este o expresie, în același timp, a unității personalității sale, fenomen ce creează condiții superioare de autoreglare și adaptare.

INTERESELE LA ADOLESCENȚI

CONSTANTIN LOGOFĂTU

Găsirea modalităților de realizare a unui echilibru între exigențele unei societăți și ceea ce poate oferi personalitatea unui individ, constituie astăzi leit-motivul ce însoțește aproape toate cețetările de psihologie ale personalității.

Adolescența, fiind prin excelență momentul dominat de cerințele integrării în social, se impune să fie cercetată și din acest punct de vedere. Confruntarea imaginii personalității adolescentului cu imaginea unei cariere atrage după sine suita problematicii opțiunii, deciziei și selecției profesionale. Prin caracterul ei de sistem polivalent, personalitatea adolescentului raportată la necesitățile dobândirii unui rol și a unui statut, reclamă o cunoaștere a naturii factorilor ce determină o anumită focalizare spre un cimp profesional.

Părăsirea de către psihologi a modelelor explicative unifactoriale, cât și adoptarea metodelor structuralismului genetic, a deschis căi noi, orientate spre cercetarea omului integral ca o realitate bio-psiho-socială.

Pornindu-se de la acest concept ce conține esențialitatea specificului uman, sarcinile declinate de necesitățile direcționării și selecției profesionale a adolescenților apar într-o altă lumină. Astfel se conștientizează obligația de a cerceta întregul sistem dinamic ce se constituie în cursul adolescenței, considerat ca structură de motivații într-o matrice asupra căreia influențează factorii intrinseci și extrinseci, modificându-i valorile, atât cantitativ cât și calitativ.

Această matrice elaborată, corespunde la ceea ce desemnăm prin categoria psihologică de interes. Orientarea spre cercetarea intereselor ca premise ale orientării și selecției profesionale, a fost promovată de Rousseau și Herbart dar de pe pozițiile unui umanism pedagogic, fără o explicație psihologică suficientă. Intemeietorul unei concepții moderne despre interes este considerat John Dewey, care relevă rolul pe care îl poate avea baza biologică pentru activitatea omului în general, constituind o treaptă a sistemului său motivațional¹.

¹ John Dewey, *Școala și copilul*, București, 1943, Ed. Casa Școalelor, Ed a II-a, p. 58.

Necesitățile practice care au dominat în general cercetările psihologilor americani au făcut ca acestea să fie orientate și spre găsirea unei metodologii adecvate pentru diagnosticarea intereselor. Amintim în acest sens cercetările făcute de G. W. Allport, P. E. Vernon, R. B. Cattell și în mod deosebit E. K. Strong, autorul unui cunoscut inventar de interes².

Concomitent cu diferențierea semnificativă a psihologiei aplicate în pedagogie de către Claparède, tentația dinamismului ce-și făcuse loc în toate științele cerea un alt mod de tratare a individului în procesul de instrucție și educație.

Astfel, poziția omului tinde să devină centrală, în sensul dimensionării activității, în conformitate cu trebuințele, înclinațiile și interesele acestuia. Este o schimbare de optică care, la început deși susținută de pe pozițiile intelectualismului herbartian³ și tributară unui anumit gen de individualism, atrage atenția asupra necesității existenței unei concordanțe între solicitare și individ. Faptul menționat impune psihologilor cerința studierii diferențelor individuale, de unde se dezvoltă psihologia diferențială ca o disciplină ce propune evidențierea unor raporturi între anumite structuri ale personalității și solicitării de anumite forme de activități umane⁴. Meritul semnalării revine lui Stern, prin lucrarea „Die differentielle Psychologie“.

Pasul următor poate fi considerat făcut, odată cu apariția psihotehnicii, concepută ca „Știința aplicării practice a psihologiei în serviciul problemelor culturii“⁵ de către Münsterberg. Modalitățile noi de investigare, pe de o parte a personalității, pe de altă parte a profesiunilor atrag, cu sau fără voia cercetătorilor respectivi, atenția asupra intervenției unor suite de variabile ce reclamă noi semne de întrebare. Ideea concordanței între cerințele unei anumite activități și ceea ce poate să ofere individul la un moment dat, îl face pe Claparède să centreze întregul proces al educației pe interes. Analiza intereselor făcută de Claparède⁶ pleacă de la admiterea bazelor innăscute. Eroarea survenind din nediferențierea categoriilor motivației, interesele fiind confundate cu trebuințele și din confundarea planului biologic cu cel psihologic.

² E. K. Strong, *Change of Interests With Age*, Stanford Univ. Press, California, 1931.

³ Herbart stabilește existența a șase tipuri de interese: interesul empiric, care stimulează tendința către observație; interesul speculativ, care dispune la reflecție; interesul estetic, care asigură aprecierea artistică a fenomenului; interesul simpatetic, îndreptat spre cimpul apropiat familiei, prietenilor; interesul social și interesul religios.

^{4, 5} Franziska Baumgarten, *Les examens d'aptitude professionnelle*, Paris Dunod, 1931.

⁶ E. Claparède, *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, București, Ed. Viața Românească, 1921.

Comparînd diversele definiții ale interesului, se poate distinge multitudinea planurilor și nivelurilor de abordare.

Cercetările efectuate de psihologia behavioristă au pus în evidență și conținutul motivațional al intereselor. Încercările de a explica reușita sau nereușita nu au fost însă suficiente, raportîndu-se numai la nivelul de inteligență al subiectului, fără să fie coroborate cu condițiile materiale și morale care generează motive și se pot structura în interese.

Maniera simplistă de rezolvare behavioristă, a raportului obiect-subiect, nu a putut pune în adevărata lumină natura și originea intereselor.

Abandonarea subtilităților filozofice ce încercau explicarea comportamentului uman și trecerea la interpretarea operaționalistă, a făcut posibilă integrarea intereselor în ansamblul de componente ale personalității.

Henri Piéron⁷ desemnează prin interes corespondența între anumite obiecte și tendințele proprii ale subiectului — atras de aceste obiecte — concentrîndu-i atenția și orientîndu-i activitatea. La această definiție se pot adăuga diverse variante cu note mai mult sau mai puțin diferențiate.

Desigur că la definițiile enumerate mai sus se mai pot adăuga și altele, dar marea lor majoritate pot fi grupate în patru categorii:

I — definiții de pe poziții *subiectiviste*;

II — accentuarea numai a *componentei afective* ca un element de bază a structurii intereselor;

III — introducerea unei categorii de interese cu *substrat ereditar*;

IV — interese definite ca o *mobilizare selectivă* a atenției asupra unui anumit obiect (termenul de obiect fiind luat în sensul cel mai general, cuprinzînd lucruri materiale, fenomene, activități, trăiri etc.).

Considerăm că ultima categorie de definire a intereselor ar fi cea mai acceptabilă, deoarece reușește să surprindă notele esențiale care pot fi cuprinse în manifestarea unui interes, relevînd, totodată, și caracterul specific uman al acestei trăsături a personalității. De asemenea, ea permite integrarea intereselor în structura dinamică a personalității și își găsește explicația în principiul dominantei, — aceasta „oferind psihologiei încă un instrument de interpretare materialist-științifică a fenomenelor”⁸.

Discuția privind factorii ce influențează dezvoltarea și evoluția intereselor, a făcut să se simtă nevoia unei racordări la social. Legătura cu tipul de cultură căreia îi aparține individul, cît și admiterea funcției pe care o poate juca factorul social, deschide perspective noi analizei intereselor.

Distincția interese-trebuințe, nu trebuie să ducă, desigur, la artificialism; legătura lor este evidentă și delimitarea greu de evidențiat.

⁷ H. Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1964.

⁸ V. Pavelcu, *Psihologia pedagogică, studii*, Ed. Did. și Ped., București, 1962.

Dar în nici un caz nu se pot confunda în așa măsură, încît să putem admite caracterul innăscut al intereselor. În fond, interesele privesc un mod de organizare a personalității și, desigur că nivelul la care se realizează această organizare depinde de trebuințele individului.

Este deci vorba de planuri diferite — trebuințele intrînd în componența sistemului motivațional, care alături de anumite capacități se vor organiza în cadrul unui interes.

Noțiunea de 'motivație' este definită ca „ceea ce pune în mișcare organismul, declanșează, orientează și decide acțiunea sa” (după Fraisse). Motivația este dată de stimuli externi (obiecte și persoane) avînd semnificația de percepție, sau numai de stimuli fizici și stimuli interni (motivația biogenetică și psihogenetică).

Apartenența la un curent psihologic a cercetătorului, a orientat, nu de puține ori și modul de interpretare: „interesul apare ca un complex de experiențe cognitive puternic colorate afectiv pentru psihologia structuralistă; factor dinamic, pentru psihologia funcționalistă; factor selectiv, apreciator al experienței plăcută sau neplăcută, pentru psihologia configuraționistă”⁹.

Oscilațiile în definirea interesului continuă și astăzi în literatura de specialitate și sînt mai mult rodul unor situații extremiste. Obiectivarea interesului corespunde necesității de măsură și cuantificare pentru a da mai mult impresia de rigurozitate — subiectivarea apare prea concesionară fluctuațiile și deci, speculațiilor filozofice.

G. K. Gumnițkii subliniază meritoriu dinamica trecerii de la obiect la subiect și invers: „Noi am spus că tendința de a avea un lucru este un interes — dar aceasta nu înseamnă că tendința de a crea un lucru nu este concomitent și o necesitate. Crearea obiectului este inițial obiect al interesului, dar apoi omul este atras de însuși procesul de creație. Pe baza interesului se formează necesitatea. Cînd apare interesul și necesitatea ele constituie o unitate, păstrîndu-și totuși particularitățile”¹¹.

Piaget arată că atît mediul fizic cît și cel social „nu se impun dintr-o dată și în bloc”, ci în conformitate cu „modurile de asimilare și acomodare care reglează aceste achiziții”, psihologul trebuind să stabilească aceste tipuri de acțiuni și legi de succesiune¹².

Fiind vorba în cadrul intereselor de un schimb între individ și societate, care poate să modifice structura mintală individuală, ne dăm seama că pentru a vorbi de apariția intereselor ca unități mediatrice între solicitări și comportament, trebuie să ne referim și la un anumit nivel de dezvoltare. În general, interesele au fost studiate ca niște entități în sine, fără să fie integrate în sistemul dinamic al evo-

⁹ Vezi „Bulletin de psychologie”, 243 XVIII, 25, p. 1291, ianuarie 1965.

¹⁰ Ion Popa, *Psihologia intereselor*, Revista de Psihologie, vol. VIII, nr. 2, Sibiu 1945, pag. 143.

¹¹ G.K. Gumnițki, *Potrebnosti i interes*, Voprosi psihologii, nr. 2, 1968, p. 8.

¹² Jean Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, Buc., 1965, p. 199.

luției întregii personalități. Or, interesele se construiesc pe scheletul posibilității de cunoaștere și în funcție de nivelul atins se capătă o anumită direcționare și amplexare.

D. I. Super¹³ se întreabă ce categorii de interese pot să apară la copii și încearcă găsirea unor răspunsuri. Constatarea făcută este că interesele la 6 ani sînt total diferențiate de cele de la 10 ani, în sensul că sînt axate pe joc sau cel mult pe colaborarea cu adulții într-o activitate.

Desigur că studiind jocurile copilului se pot obține anumite date privind interesele, cum ar fi orietnarea spre nou, jocurile constructive, conținutul competițiilor, preocupările de a colecționa (mai ales între 8—12 ani). Acestea pot servi ca indici ce trebuie consemnați.

Concluzia la care ajungem însă este că nu simpla desemnare a unei preferințe dintr-un inventar constituie baza psihologică de la care trebuie să se pornească în analiza intereselor, ci se impune a fi căutată *atitudinea* — aceasta fiind o generalizare a eului — care edă structura intereselor.

Experimentele făcute de Piaget și Galperin privind stadiile de dezvoltare a gândirii, pot servi ca suport al unor ipoteze explicative. Interesele se formează din exterior spre interior și se pot contura în măsura în care personalitatea (deci implicit eul) este în așa fel structurată încît să se poată realiza o anumită proiecție care să permită o suprapunere cu o imagine a unui rol real. Și ni se pare semnificativ că Marx și Engels¹⁴, analizînd raportul individual-social, se referă tocmai la categoria de interes ca fiind cea mai expresivă în a ilustra osmoza existentă între aceste două categorii. Dubla determinare individuală și socială a intereselor impune o cercetare din ambele direcții. Cercetările privind existența unui interes pur — în sine — n-au dat niciodată roade, realitatea infirmînd validitatea lor.

Încercînd stabilirea categoriilor de interese cu ajutorul „catalogului de cărți”¹⁵ (pus la punct de F. Baumgarten și adaptat la noi) la două clase de elevi a VI-a și a VII-a, am obținut anumite opțiuni clare și un număr relativ mare de situații eterogene. Căutînd cauzele eterogenității am aplicat un chestionar ce conținea și întrebări privind planurile de viitor asupra tipului de școală sau eventual profesiune.

Au apărut frecvent răspunsuri de tipul: „Nu mi-am pus încă problema asta”, „mai am timp pînă termin școala”, „o să mai vorbesc și cu părinții”. Răspunsurile acestea denotă amînarea luării unei hotărîri. O situație aproape similară am întîlnit-o și la subiecții care aveau totuși tendința de a se orienta spre un anumit domeniu de activitate (lucru demonstrat de rezultatele aplicării „catalogului”, cît și prin discuțiile cu profesorii școlii, părinții elevului, și unele rezultate deosebite la disciplinele școlare sau prin participarea la forme de activități, cum ar fi cercurile de la Casa pionierilor).

¹³ D. I. Super, *La psychologie des intérêts*, Paris, P.U.F., 1964.

¹⁴ K. Marx, F. Engels, *Opere*, vol. II, E.S.P.L.P., 1958, p. 274—275.

¹⁵ Este vorba de o cercetare preliminară ce avea drept scop punerea la punct a metodologiei cercetării în discuție.

Este aproape o certitudine că în situația unei școlarizări prelungite și în condiții de securitate materială, poate să apară o anumită stare de relaxare, adolescentul lăsînd pe seama societății o atare problemă. Situația amintită în care apare amînarea, denotă o lipsă de organizare a sistemului motivațional într-o structură operațională. Este o întîrziere în maturizarea motivațiilor.

Pentru a răspunde la întrebarea pusă la început, trebuie să ne fie clară atît structura interesului — ca un model constituit prin raportarea componentelor personalității la dimensiunile și conținutul imaginii profesiei viitoare, cît și la mijloacele pe care societatea permite să le folosească pentru realizare. Din acest motiv trebuie cercetate o serie de raporturi ce condiționează prezența unui interes real: interese-aptitudini, interese-atitudini, precum și factorii extrinseci ce le pot influența.

ADOLESCENȚĂ, GRUP SOCIAL, ROL, VOCAȚIE

ION ALEXANDRESCU

1. *Adolescență și grup social.* Adolescența prezintă caractere generale bine cunoscute. Întrucît însă adolescentul își are propria sa personalitate și aceasta se construiește într-un anumit tip de societate, reprezentînd o unitate dialectică dintre individual și social, adolescența se exteriorizează și prin particularități de grup social, în strînsă legătură cu nivelul de civilizație și profilul cultural al acestuia.

Manifestîndu-se printr-un comportament, iar comportamentul depinzînd de o personalitate (într-o apreciabilă măsură rezultantă a unor procese de socializare care acționează asupra individului din primii ani ai copilăriei, obligîndu-l să interiorizeze un anumit sistem de norme caracteristice relațiilor dintre membrii unui grup social), adolescentul apare ca o structură bio-psiho-socială cu note specifice variabile de la grup social la grup social. În acest sens, adolescența nu e numai configurarea unei vîrste, ci implică și intricarea parametrilor socio-culturali — obiceiurile, tradiția, regulile de conviețuire dintre oameni, — care, prin intermediul condiționării și învățării, intervin modelator în viața oricărei persoane și o determină, în ceea ce privește conduita generală, să acționeze și să reacționeze similar cu celelalte persoane cu care se găsește în interacțiune. Astfel, deși personalitatea se referă la un comportament prin care se caracterizează un individ dat, tipic, devenit o ființă unică, sîntem obligați a recunoaște că aceasta se alăturează pe o tulpină socialmente aceeași pentru o masă de indivizi. O atare tulpină a fost numită, de către Kardiner, „personalitate de bază”, el concepînd-o ca pe o configurație compusă dintr-un ansamblu de trăsături comune unui grup social, ca pe o „matrice” ce diferă de la grup social la grup social, pe care apoi se imprimă diferențele individuale¹.

¹ Mikel Dufrenne, *La personnalité de base*, Paris, P.U.F., 1966, p. 128.

Personalitatea de bază este recunoscută și de Cora de Bois în monografia intitulată *The People of Alor*², autoarea denumind-o personalitate modală. Discutind ideea, Kluckhohn și Murray consideră că orice om prezintă un triplu aspect: întâi, seamănă cu toți ceilalți, există deci o natură umană; doi, seamănă numai cu unii dintre oameni, are o personalitate de grup, etnică, de bază; trei, nu seamănă cu nimeni, e o ființă unică.

Personalitatea de grup social nu poate fi negată, cercetările Margaret Mead și a lui Bronislav Malinovski au demonstrat că cea mai mare parte a comportamentului uman, care era descris ca „just human nature” este în fapt un produs al culturii³ (în accepția antropologiei culturale).

Ținând seama de cercetările sociologice, antropologice și de psihologie socială, iar în cadrul psihologiei de teoria învățării, numai așa pot fi explicate diferențele care există între grupurile sociale din diferite arii geografice, referitoare chiar la unele acte vitale. În această privință, legat direct de adolescență, este comportamentul sexual.

În cunoscuta sa lucrare „Viața sexuală a sălbaticilor din nord-vestul Melaneziei”, Bronislav Malinovski arată că în insula Trobriand copiii se bucură de o independență considerabilă. Libertatea și independența se extind și asupra domeniului sexual. De la 12—14 ani tânărul are rang de adolescent. În același timp, el primește un nou statut social care comportă unele obligații și privilegii referitoare la tabu-uri și la afacerile publice. Odată cu adolescența se produce o ruptură parțială a familiei. Adolescenții de sex masculin părăsesc casa părintească și merg să trăiască într-o casă a celibatarilor. Relațiile sexuale pe care le angajează tinerii în această fază tind în mod treptat să-și piardă caracterul de provizorat și să se permanentizeze printr-o căsătorie. Vizându-se alte aspecte, de cum devin adolescenți, tinerii iau parte la unele lucrări ale tribului: vânătoare, pescuit etc., însă benevol, fiind absolut interzis a fi supuși la corvezi, la treburi grele³.

Separarea sexelor în adolescență se mai observă și la alte triburi⁴, de exemplu la dravidienii din India.

În general, la primitivi, vieții sexuale i se acordă o deosebită importanță.

Ca la toate popoarele care nu posedă coduri de legi scrise, primitivii uzează de cutumă. În cadrul cutumei, clanurile totemice au con-

² cf. Norman M. Bradburn, *The Cultural Context of Personality Theory* (în „Concepts of Personality”), sub redacția lui M. Wepman și R. V. Heine, London, 1964, pp. 333—358.

³ Bronislav Malinovski, *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la Mélanésie*, Payot, Paris, 1930, pp. 65—87.

⁴ N. Petrescu, *Primitivii, Casa Școalelor*, București, 1944, p. 154.

sacrat numeroase interdicții cu caracter sacru, referitoare la relațiile cu lumea nevăzută, alimentație și raporturile sexuale, interdicții numite tabu-uri.

În ceea ce privește viața sexuală, la unele clanuri totemice există tabu-uri precise, care îndeplinesc, bineînțeles, o funcție socială și despre care s-a acumulat în sec. al XIX-lea o imensă literatură.

Cercetările contemporane privind popoarele civilizate, arată scăderea vârstei primei menstruații, în ultima sută de ani, în Statele Unite situându-se între 12 1/2—13 ani și în Germania între 13—13 1/2. Studiile lui Tănăsescu și colaboratorii din 1964 (citate de P. Penciu și V. Pavlid⁵), întreprinse pe 12 354 fete din 20 orașe mari ale țării noastre, arată că vârsta medie de manifestare a primei menstruații la fetele din mediul urban este de 13 ani și 3 luni.

Informațiile etnografice despre primitivi, coroborate cu constatările cercetărilor contemporane referitoare la precocitatea sexuală a generațiilor din ultimele decenii, converg spre ideea că sexualitatea, respectiv pubertatea și adolescența propriu-zisă, nu reprezintă un simplu fenomen ci și unul psihologic. Pe măsură ce ființa umană tinde să se emancipeze de sub tutela mediului natural, cu atât devine mai dependentă de mediul social. În acest sens pledează obiceiurile, moravurile, tradiția, moda. Socialul acționând prin intermediul relațiilor de grup și intersubiective, constituie astfel pentru membrii unui grup o modalitate comună de a acționa și a reacționa, ajungându-se în felul acesta la o largă uniformizare.

Formarea personalității de bază se explică excluzând acțiunea modelului care este extrem de pasageră. Prin intermediul personalității de bază oamenii au sentimentul că aparțin aceleiași comunități și se simt solidari unul față de altul. Astfel, personalitatea de bază servește interesele grupului și se află în slujba finalității interne a socialului.

Personalitatea de bază are anumite trăsături de la grup social la grup social și oamenii se mândresc cu ea.

Adolescența, deși este vârsta „revoltei“, poartă și ea amprenta personalității de bază. Fiecare adolescent, în raport de idealul său, de trebuința de a se afirma, se manifestă printr-o personalitate de bază.

Bineînțeles, grupurile sociale nu trebuie privite fixist, finalitatea lor socială operând printr-o concepție despre lume și viață. Aceasta evoluează și cu ea se modifică și personalitatea de bază. Totuși, personalitatea de bază apare ca o invariantă, prin care grupul se simte identic cu sine însuși. Atât generația adultă, cât și adolescenții, în afirmarea unor poziții, la această identitate cu sine însuși a grupului fac apel, dar sînt în fond tributari conjuncturilor social-istorice ale epocii în care s-au format.

⁵ Apud P. Penciu, V. Pavlid, *Educația sexuală*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1970, pp. 33—34.

2. *Adolescență și rol social.* Deși afirmarea de sine este o tendință vitală și ca element motivațional apare la nivel biologic sub formă de pulsione, în sens strict psihologic nu se manifestă decît pe plan social. În această accepțiune, afirmarea de sine reprezintă o atitudine permanentă a omului. În adolescență o întîlnim ca o conduită deja net diferențiată, încheată într-o structură dinamică și exteriorizîndu-se în mod pregnant.

În timp ce la copil afirmarea de sine reprezintă o încercare de ieșire din nediferențiere, adolescentul protestează împotriva statutului său social anterior și încearcă să se manifeste ca un egal al adultului. Afirmarea de sine la adolescent, în acest caz, îndeplinește funcția de definire de sine și răspunde trebuinței de consolidare și îmbogățire a personalității⁶.

În cadrul bipolarității conștiinței de sine, exprimînd identitatea de sine, ca pulsione primară și idetnitatea cu altul⁷, afirmarea de sine reprezintă trebuința de a concura cu partenerul, acesta apărînd ca un intermediar în configurarea eului.

Relația cu altul se realizează capital prin intermediul rolurilor sociale. Rolul social și bineînțeles, statusul social, sînt elemente ale personalității.

Datorită capacității de interiorizare, demonstrează G. A. Mead, individul uman se poate plasa mintal unul în locul altuia și trezi astfel în el însuși atitudini pe care altfel numai acțiunea altuia le-ar provoca. Un subiect poate lua „rolul” altuia. Copilul învață de la ambianța socială numeroase „roluri”. Aceste roluri au valoarea de „eu”-uri. Inițial, rolurile învățate sînt dispartate, îmbucătățite. Treptat, ele se întregesc și se generalizează, prin intermediul lor ajungîndu-se la o atitudine generală și la o concepție despre sine.

Concepția despre sine se formează deci datorită grupului social.

Grupul social organizat reprezintă, pentru Mead, pe „altul” generalizat, prin acesta operîndu-se integrarea rolurilor. Astfel, rolurile gravitează în jurul lui „eu” (ca simplu puseu). Acest „eu-puseu” reprezintă personalitatea profundă a subiectului, iar rolurile, atitudinile, diferențele „euri”. Eul-puseu evoluează însă prin intermediul rolurilor spre reprezentarea personalității, introducînd un element istoric în conduită⁸.

J. L. Moreno precizează că individul își „asumă” un rol, „îl joacă”, punînd accentul în același timp pe aspectul „dramatic” al acestuia. T. M. Newcomb face deosebirea între „rol” și „acțiunea în rol”, diferența constînd în aceea că prin „acțiunea în rol” se trece de la o conduită

⁶ Bianca Zazzo, *L'affirmation de soi chez les adolescents*, ed. cit. pp. 313—332.

⁷ Hector Rodrigues Tomé, *Contribution à l'étude de la conscience du soi chez l'adolescent*. Bull. de psych., XXIX, 293, 1970—1971, nr. 16—18, pp. 1012—1014.

⁸ Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, *La notion de rôle en psychologie sociale*, P.U.F., Paris., 1962, pp. 41—44.

prescris-abstractă la actualizare. Parsons vede, pur și simplu, în personalitate, o „structură socială“, care s-ar reduce la un „sistem de roluri“⁹.

Cea mai plauzibilă pare concepția lui Sarbin, care consideră personalitatea o resultantă a interacțiunii dintre sine și rol, sinele constituind nucleul primar al personalității, iar rolul al doilea nivel¹⁰.

În prezent, în privința raportului dintre personalitate și rol, există trei atitudini : a) rolul e înțeles ca un ansamblu de prescripții și nu are nimic comun cu personalitatea ; b) noi sintem rolurile noastre ; c) personalitatea este produsă de factorii nativi, de determinanții de roluri și de alte condiții¹¹.

O analiză științifică a personalității, cu excluderea oricăror prejudecăți, ne obligă să constatăm că între personalitate și rol există o strînsă interdependență :

— rolul contribuie la formarea personalității ;

— personalitatea se manifestă încontinuu prin rol, conduita acesteia fiind într-un procentaj apreciabil o conduită în rol.

Legată de rol, și ca atare necesară și în studiul adolescenței, este ideea de statut sau „status“ social, de rang, de poziție socială, de locul pe care îl ocupă un individ într-un anumit sistem social. Într-adevăr, rolul nu se poate explica decît prin statut, și statutul prin rol. Revinînd la rol, trebuie precizat că există roluri înăscute (de vîrstă și de sex) și roluri cîștigate (politice, religioase, profesionale). Rolurile cîștigate (familiale, religioase, politice) depind în mare măsură de rolurile înăscute și în special de rolurile de vîrstă, acestea din urmă prin intermediul funcțiilor fiziologice și al proceselor iliki-psihologice condiționînd sarcinile impuse membrilor unui grup social¹².

În cadrul rolurilor de vîrstă, rolul de adolescent prezintă unele aspecte foarte interesante și o considerabilă pondere în schițarea viitorului profil psihologic al tînărului. E un rol care stimulează pe individ la exersarea tuturor posibilităților sale fizice și psihice în gradul cel mai înalt, pentru ca într-un termen scurt acesta să fie gata să realizeze saltul calitativ al responsabilității plene a adultului.

Se discută mult despre „criza juvenilă“. În înțelegerea problemei, teoria rolului reprezintă un aport substanțial.

Adolescența se definește ca un statut social înăscut. Același caracter îl are și rolul de adolescent. În același timp însă, adolescentul se exteriorizează și prin statuturi sociale și roluri cîștigate. El poate să fie elev, student, ucenic, muncitor etc., prin aceste atribute înscriindu-se în viața socială.

Și copilul se află inserat în viața socială prin rolul de preșcolar și de școlar. Copilul însă se simte un dependent ; el recunoaște în totul autoritatea părinților și a profesorilor.

⁹ Ibidem, pp. 60—78.

¹⁰ Ibidem, p. 310.

¹¹ Ibidem, pp. 249—250.

¹² Anne-Marie Rocheblave-Spenlé, *Les rôles masculins et féminins*, P.U.F., Paris, 1964, p. 13.

Prin dezvoltarea gândirii, precum și a forțelor biologice, adolescentul devine prizonierul unei conștiințe exacerbate a capacității sale și privește totul din jurul său în mod critic. Fiind în plină cursă pregătitoare de a pătrunde în procesul de activitate socială majoră a grupului, pe lângă rolurile actuale, el prezintă și o gamă de roluri virtuale sau potențiale. Virtual, orice adolescent este un om politic, un filozof, un reformator social, un om util societății. Rolurile virtuale nu se exteriorizează printr-o „acțiune în rol“, nici nu sînt „asumate“, dar nu rămîn totuși tot timpul în „ultimul plan“ al conștiinței. Prin însuși faptul că adolescența e o perioadă de „definire“, rolurile virtuale presează din profunzime adesea conștiința, și nu rareori irup în cîmpul conștiinței sub formă de structuri ideale. Cînd sistemul inhibițional, în urma unei acerbe lupte dintre motive, fie de lungă durată, fie de scurtă, nu mai este capabil de frînare, — intervenind mai totdeauna și unii factori exogeni, — adolescentul în asemenea situații se manifestă zgomotos și chiar turbulent, tinzînd să actualizeze rolurile virtuale și să acționeze în ele, să și le „asume“. Dar, a asuma un rol înseamnă implicat a te încadra într-un statut, între rol și statut existînd un raport dialectic, care, în planul persoanei, se sprijină pe bipolaritatea conștiinței, un pol fiind reprezentat de către individ, celălalt de către societate. A asuma un rol se traduce printr-o definire pentru sine și pentru alții, fenomen ce se reflectă în conștiința individului sub formă de reguli și de valori.

Pe plan extern, pentru a fi realmente jucat, rolul trebuie să fie în mod obiectiv sprijinit de societate și acceptat.

Diferențiînd, pe cît este posibil, criza transformărilor psiho-fiziologice, deci pubertatea, care la unii indivizi se exteriorizează spectaculos, trebuie precizat că adolescența propriu-zisă apare ca o structură în spirală ascendentă, ca un sistem dialectic, în care lupta dintre contrarii cu greu poate fi surprinsă în etape nete. Introspecția, de exemplu, nu exclude exaltarea, iar aceasta dorința de succes și afirmarea eului. Toate aceste manifestări și atitudini constituie o unitate dialectică în cadrul unui proces viu, cînd interacțiunile cauză-efect ridică, prin salturi evolutive sau revoluționare, sistemul angajat de pe o treaptă pe alta, superioară¹³. După cum s-a accentuat, adolescența e o fază de împlinire a personalității, în vederea integrării tînărului în procesul muncii unui anumit grup social.

3 Adolescență și vocație. Dintre numeroasele roluri sociale către care aspiră adolescentul, nici într-un caz nu poate fi neglijat rolul profesional. În fond, viața omului se confundă cu profesia sa în proporție de cel puțin 50%. De aceea, nu încapе îndoială că, în cadrul structurii adolescentului, tendința profesional-lucrative se manifestă din plin.

¹³ V. Pavelcu, *Formele de interdependență în explicarea comportamentului*. Analele științifice ale Univ. „Al. I. Cuza“, Iași, t. III, St. soc. 1—2. 1957, pp. 297—314.

Încă de la vîrsta cînd copilul este capabil de discernămint, își dă seama că toți adulții din jurul său trăiesc dintr-o profesiune, prin intermediul căreia își întrețin și familia. În cadrul familiei, copiilor li se vorbește despre profesie, fie serios, fie ca să li se facă plăcere, încă din timpul vîrstei preșcolare. Copiii, la rîndul lor, sub formă de joc, imită unele roluri profesionale.

Trecînd de la vîrsta preșcolară la vîrsta școlară, copiii se antrenează din ce în ce mai mult în jocuri cu roluri profesionale. Școlarul cunoaște, mai mult sau mai puțin bine, un număr suficient de mare de modele profesionale.

Odată cu adolescența apare și interesul pentru profesie.

Ca orice rol social, și rolul profesional — actual sau virtual —, face parte din personalitate.

În raport de corespondența dintre individ și rolul profesional, cu repercusiune asupra cîmpului psiho-social, se poate vorbi de roluri profesionale vocaționale, indiferente sau traumatizante.

Ca vîrstă a definirii, adolescența implică în mod dramatic și problema vocației.

Care este vîrsta cînd se precizează conduita vocațională? S-ar părea că maturitatea. Dar sînt vocații care apar, cel puțin în stare germinală, încă din copilărie. Biografiile unor artiști, ale unor inventatori și ale unor oameni de știință demonstrează debutul vocațiilor lor în cursul acestei vîrste.

Vocațiile care se precizează în maturitatea tîrzie sînt rare. Considerînd înclinațiile și aptitudinile ca instrumente de autodirijare și de acțiune, ce-și au sursa în tendințele primare și în dispoziții (ca engramare genetică), dar care se formează prin experiență și exersare, în raport cu modelele sociale, deci printr-o perseverare selectivă, printr-un proces motivațional, în general acestea nu se pot preciza decît în adolescență. Același lucru se poate spune și despre interese. Despre acestea se știe precis că ele devin stabile la 20—25 ani, deci la sfîrșitul adolescenței.

Adolescența este vîrsta definirii de sine, iar definirea de sine se efectuează prin integrarea adolescentului în activitatea majoră a grupului. Dintre toate rolurile pe care le întrevade adolescentul în perspectivă, rolul profesional ocupă primul loc. Această afirmație are valoare mai ales pentru societatea contemporană, care se caracterizează prin prelungirea sistemului de învățămînt — școala avînd în același timp ca ideal realizarea personalității — printr-o explozie industrială, printr-o mare diversitate a profesiilor, cît și pri naspectul competitiv din domeniul muncii.

La triburile de primitivi, ca și în vechea societate europeană tradițională, tînărul se încadra obișnuit în aceeași activitate productivă ca și tatăl său, învățînd profesia de la acesta. Cazurile care se abăteau de la regulă erau rare și constau în manifestarea unor vocații puternice sau în îndrumarea, în mod cu totul excepțional, a unor copii

de către părinți spre unele profesii pe care aceștia din urmă le considerau mai avantajoase.

În prezent pentru ca încadrarea în procesul de creație socială să fie însă cât mai adecvată, este absolut necesar ca ea să se facă după criterii științifice, adică ținând seama de organizarea și raționalizarea muncii și de prognoza socio-pedagogică (care cuprinde în mod necesar și vocația individului).

Intrucât adolescența constituie vârsta cînd, în majoritatea cazurilor, vocația este deja conturată, e indicat deci ca acum să fie depistată. Depistarea vocației profesionale nu se poate efectua însă cu ușurință. Pentru acest motiv, unii identifică vocația cu opțiunea. Identificarea este însă eronată. De cele mai multe ori, opțiunea este o consecință a intervenției unor determinanți cu totul străini vocației. Printre aceștia cităm: falsa imagine pe care adolescentul și-o face despre sine, în virtutea unei puternice dorințe, pe care o ia ca mănunchi de aptitudini, în vederea afirmării într-un rol ce și l-a ales drept model; influența climatului familial și social, respectarea voinței părinților. În felul acesta, în funcție de unele mobiluri subiective, care se manifestă fie la nivelul conștiinței vigile, fie voalat, sau în funcție de presiunile externe opțiunea poate să se îndepărteze simțitor de vocație.

Prin însăși scopul ei școala ajută la conturarea vocației, dar aceasta trebuie diferențiată net de simpla opțiune.

Sprîjinindu-ne pe unele cercetări ale noastre întreprinse pe adolescenți din ultimul an de liceu (liceu de arte plastice și muzică, pedagogic pentru învățători, pedagogic pentru educatoare, economic, energetic, sport), am găsit că între opțiune și vocație pot exista patru categorii de relații: contrarii, indiferente, marginale și de identitate. Chiar la elevii liceului de arte plastice și muzică, unde aceștia au fost selecționați în raport de aptitudinile specifice, între opțiuni (de pictor, sculptor, profesor de desen, profesor de muzică, profesii pe care este axat liceul) și vocație, nu există un raport de 100%. La 16% dintre elevi s-au găsit raporturi de incidență marginală, iar la 14% de indiferență.

În ceea ce privește pe elevii de la liceul de sport, numai la 27% s-au găsit raporturi de identitate pentru o profesie ce vizează sportul sau educația fizică (la 27% de incidență marginală și la 46% din indiferență).

Prin investigații de control, întreprinse pe elevii ai căror opțiune nu corespundea cu una dintre profesiile pe care sînt profilate liceele, a reieșit că unii dintre ei au optat pentru liceul în care se pregătesc spre a da satisfacție dorinței părintești, alții pentru a-și face mai repede o „situație“, sau pentru că școala în care învață le oferă internat. Cei de la liceul de artă plastică și cei de la liceul de sport n-au negat existența aptitudinilor, dar au motivat că, în egală măsură, au și alte aptitudini și că sînt atrași de alte profesii. Astfel, unii s-au pronunțat pentru profesia de scriitor, alții pentru cea de medic, de profesor etc.

Cercetările noastre pe elevi, coroborate cu altele pe studenți și pe adulți încadrați în producție, au confirmat că vocația nu constă numai în existența unor aptitudini ci depinde și de mobiluri de ordin afectiv și social, ultimele înscriindu-se pe o scară a valorilor. Cercetările noastre conduc astfel la concluzia că în diferențierea oamenilor nu contează numai capacitatea de a cunoaște, de a învăța, de a voi și a lucra. În raporturile pe care oamenii le au cu ambianța, mai intervin și alți factori. Cel mai important dintre aceștia este factorul motivațional. Reiese, de asemenea că, pentru omul normal accentul nu cade pe aspectul cantitativ al aptitudinilor. Judecând aptitudinea generală a inteligenței, de exemplu, important este de a ști despre ce fel de inteligență este vorba : teoretică sau practică ? speculativă sau aplicativă ?

Același lucru se poate spune și despre componentele motivaționale. Ceea ce dă specificul unei persoane nu este deci aspectul cantitativ al dotației sale (tendințe, aptitudini, sentimente), ci cel corelativ, textural, care imprimă o anumită coloratură personalității și-i trasează unele linii direcționale în câmpul psiho-social.

Aspectul textural al vocației nu înseamnă că factorul motivațional ignorază aptitudinile. Fiecare persoană își constituie un ideal de viață. Când însă factorul motivațional nu este susținut de condițiile efective, de posibilitățile organico-funcționale și mintale, idealul sucombă. Un astfel de ideal poate să fie imitație sau modă, nu expresia vocației¹⁴.

Ținând seama de complexitatea procesului vocațional și de dificultățile pe care le ridică vârsta critică a adolescentului, ne putem înșela destul de ușor asupra vocației acestuia. De aceea, depistarea vocațională trebuie întreprinsă cu multă răbdare și numai de către specialist, în colaborare cu familia și cu școala, începând încă din pubertate.

Problema impune două etape : prima etapă se raportează la orientarea școlară, a doua la cea profesională. Orientarea școlară vizează, în raport de specificul individual, a da posibilitate tânărului să-și realizeze armonios și maximal personalitatea, dar, în același timp, să-și cultive și aptitudinile specifice. Orientarea profesională reprezintă o etapă de încheiere a ciclului de dirijare a tânărului și se referă la axarea personalității pe un rol profesional corespunzător. Privită astfel problema, orientarea școlară și profesională tinde, în raport de personalitatea tânărului, să ajute procesul de integrare socială a lui, dând individului posibilitatea să se bucure de o satisfacție optimă, de o adaptare și de un echilibru corespunzător.

Revenind la ideea de specific personal, din punctul nostru de vedere, orientarea școlară și profesională necesită să se bazeze pe vocație, pentru că o dirijare școlară și profesională necorespunzătoare poate avea

¹⁴ I. Alexandrescu, *Personalitatea în dinamica integrării vocaționale* (teză de doctorat), 1971, Iași, p. 24.

efecte mai mult sau mai puțin grave pentru adolescent în ceea ce privește adaptarea, integrarea și echilibrul său psihic.

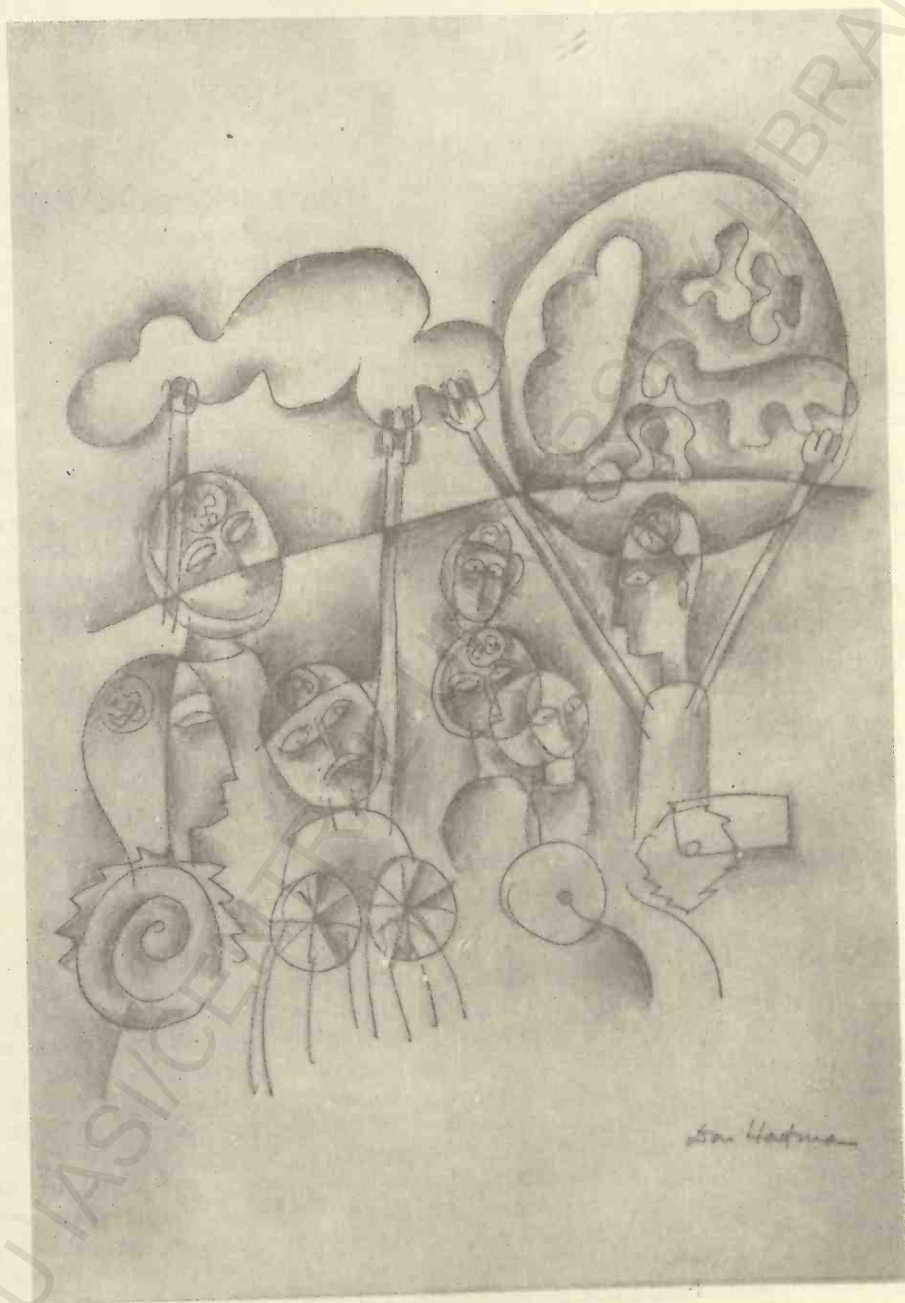
Din investigațiile noastre pe elevii liceelor numite, a reieșit că adolescenții bine orientați școlar și în ceea ce privește pregătirea pentru o profesie, dau rezultate excepționale; marginalii vocaționali, rezultate mediocre; indiferenții și cei cu atitudine contrarie școlii pe care o urmează, sau rolului profesional pentru care se pregătesc, întâmpină serioase dificultăți de ordin intersubiectiv și întrasubiectiv, mulți dintre ei exteriorizându-se prin frustrații și conflicte vocaționale. care, în unele cazuri, ajung să se particularizeze morbid prin tulburări de tip psihogen sau comportamental.

Cabinetul de psihologie al Spitalului Socola din Iași, prin examinarea la sfârșitul anului școlar 1968—1969 și 1969—1970 a studenților și elevilor cu insucces școlar, veniți la spital în vederea unor investigații clinice, a constatat că 16,66% dintre elevi erau dotați cu un intelect mediu sau superior celui mediu, dar dispuneau de un tip de inteligență necorespunzătoare profilului școlii pe care o urmau și erau antrenați de o motivație și interese contrarii pregătirii lor școlare. În cazul studenților cu eșec școlar, neconcordanța vocațională s-a întilnit în peste 44% din cazuri.

Din analiza efectuată se impun câteva idei concludente :

Adolescența este vîrsta de anticameră a integrării persoanei în activitatea majoră a grupului social. În afara trăsăturilor generale de vîrstă, ea prezintă și caractere specifice de grup social, cîștigate, în primul rînd, prin modelarea unei personalități de bază de către comunitatea în care se dezvoltă tînrul. Reprezentînd o fază a definirii, integrarea se produce prin intermediul rolurilor sociale; printre acestea o importanță capitală revine rolului profesional, prin care tînrul se aliniază activ, în rîndurile adulților, în procesul de creație al societății. În societatea modernă însă, rolul profesional ridică problema orientării școlare și profesionale și, în ultima instanță, a vocației.

În raport cu datele noastre, o adecvată îndrumare vocațională conduce la o armonioasă realizare a personalității și la o optimă integrare a tînrului în viață. Reversul acesteia poate reprezenta un factor de generare a unor consecințe negative atît pentru individ, cît și pentru grupul social care îl include.





BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CONFLICTUL, DOMINANTĂ PSIHOLAGICĂ ÎN ADOLESCENȚĂ

TIBERIU RUDICĂ

Analiza psihologică reclamă diferențierea particularităților conceptelor de frustrație și stress, ca elemente constitutive ale conceptelor mai largi de conflict și conflictualitate.

Fenomenele de frustrație și stress se încadrează în problema mai vastă a dificultăților și a contradicțiilor pe care omul le are de rezolvat în cursul dezvoltării sale psihice. Cadrul lor de apariție și desfășurare îl formează deci viața, raporturile de continuă interacțiune între organism și mediu, prin care se realizează adaptarea, ca proces dublu de asimilare și acomodare. Adaptarea, ca orice fenomen complex, poate să prezinte un evantai, de la adaptarea superioară a personalității echilibrate, pînă la inadaptarea gravă a bolnavului mintal.

În etapele dezvoltării, copilul străbate drumul umanizării, al ridicării de la conduitele primare inferioare la conduitele superioare, sociale, ceea ce presupune extinderea și perfecționarea continuă a relațiilor cu mediul. Dar acest proces este complex și de durată, el fiind condiționat de factori multipli — biologici, psihologici, pedagogici, sociali, care pot favoriza sau stînjiți dezvoltarea conduitelor normale, ori pot determina comportamente morbide.

În consecință, se apreciază că diversele manifestări exprimate în conduita copilului pot constitui indicii relevante privind nivelul său de conștiință, gradul de integrare în viața socială. Se pot cunoaște, astfel, însușirile personalității și multitudinea factorilor ei determinanți, prin luarea sub observație, fie a actului integrării reale, adică a rezultatelor pozitive, a realizărilor obținute de către o persoană anumită, fie prin analiza actului neintegrat, adică a comportamentelor și reacțiilor aparținînd conduitelor neadaptate.

Ori de cîte ori, în desfășurarea normală a comportamentului motivat, intervine un obstacol, indiferent de natura acestuia, organismul recurge la comportamente diverse, mai mult sau mai puțin directe, mai mult sau mai puțin ocolite, pentru a se adapta la situația creată și pentru a atinge scopul propus.

Conceptul de frustrație semnifică, într-o accepțiune mai largă, tocmai acest gen de situație în care un obstacol modifică conduita subiec-

tului; de aici și aprecierea că bogata varietate a comportamentului uman motivat, își găsește frecvent cauza majoră în frustrare.

Dar nu orice opoziție, contrariere sau blocare a unei trebuințe, tendințe sau necesități dă naștere la frustrare; blocarea trebuie să fie însoțită de un afect puternic și de conștiința unui obstacol de mari proporții. Dacă motivele care susțin scopul propus sînt relativ minore, atunci subiectul în cauză poate fie să accepte noua situație și să continue activitatea ca și cum nimic nu s-ar fi întimplat, fie să recurgă la un substituent. Dar dacă motivele sînt puternice și scopurile importante, atunci energia depusă crește, emoțiile devin mai intense și activitatea este redirecționată.

Sînt situații cînd scopul comportamentului motivat nu este conștientizat. În acest caz subiectul va resimți consecințele frustrății (de exemplu, emoții sau stări de afect), fără să fie în stare să descopere cauzele adevărate.

Analiza psihologică a conceptului de frustrare trebuie să evidențieze cel puțin trei elemente componente, în funcție de care fenomenul frustrății să fie definit:

- a) situația frustrantă;
- b) starea de frustrare;
- c) răspunsul la frustrare.

Situația necesită următoarele componente pentru a fi frustrantă:

- a) obiectivul (scopul, trebuința, necesitatea, problema etc.), pentru a cărui obținere subiectul trebuie să aibă o intensă motivație;
- b) un obstacol (stressor) extern sau intern, suficient de puternic, care să-i blocheze obținerea.

Situația frustrantă se menține atîta timp cît scopul rămîne „contrariat”, iar „cantitatea” de frustrare depinde de gradul în care scopul inaccesibil e viu și prezent în conștiința subiectului. Cînd apare tensiunea și insatisfacția subiectivă produse de absența acelei situații finale care este necesară împlinirii unor trebuințe active (ex. foamea, setea etc.), vorbim de frustrare primară sau privațiune, iar cînd obiectivul face parte din categoria trebuințelor sau tendințelor secundare (ex. dorința de autorealizare profesională, iubirea etc.), vorbim de frustrare secundară.

Situația frustrantă dă naștere la răspunsuri diferențiate în organism, în funcție de structura personalității și de experiența personală anterioară.

Faptul că fiecare persoană se comportă diferit în situații frustrante similare, ne determină de a pune în discuție, sub raport psihologic, aceste semnificații diferite, respectiv *conceptul despre starea de frustrare*.

O situație frustrantă generează un anumit mod de organizare a comportamentului și, implicit, un anumit gen de rezultate. Se face, în general, distincția între o situație frustrantă și un organism frustrat, deoarece organismul plasat în situația frustrantă poate să nu simtă frus-

trația, fie s-o simtă într-un mod și într-un grad diferit comparativ cu un alt organism.

Două organisme plasate într-o situație frustrantă standard, chiar dacă încearcă aceeași „cantitate” de frustrație (lucru demonstrabil prin măsurarea indicilor fiziologici ai stării de frustrație ca pulsul, reflexul psihogalvanic, presiunea sangvină, ritmul respirator etc.) pot reacționa diferit. Nu există deci o corelație perfectă între situația frustrantă și starea de frustrație.

Diferențele în stările de frustrație sînt decise nu numai de obstacol, de natura și forța de acționare a acestuia, ci și de :

a) forța motivației comportamentului care se găsește frustrat ;

b) personalitatea subiectului care suferă frustrația (mai precis de toleranța individuală, experiența anterioară, interpretarea proprie a situației, sensibilitatea, nivelul de aspirație propus etc.).

Diversitatea de opinii exprimate de către psihologi, cu ocazia definirii conceptului de frustrație derivă, pe de o parte, din faptul că unii iau în discuție numai unele din elementele componente menționate, deși acestea se găsesc în raporturi de intercondiționare dialectică, și pe de altă parte, din faptul că unul și același element este interpretat din unghiuri de vedere diferite, corespunzător adopțiilor de către cercetători a unor anumite curente sau concepții (^{1, 2, 3, 4, 5, 6, 7}).

Dintre aceste diferite modalități de a privi și explica frustrația menționăm, în primul rînd, pe cele care o definesc raportînd-o fie la obstacol, al cărui rol îl exagerează, fie la răspunsul rezultat din blocare, din contrariere ^{1, 2}. Se mai cunosc, de asemenea, interpretări mecaniciste, exclusiviste * sau teorii efectuate de pe pozițiile unor doctrine de clinică psihologică, cum ar fi de exemplu cea psihanalitică **.

¹ Robert S. Woodworth and Donald G. Marquis, *Psychology, a Study of Mental Life*, Methuen and Co. Ltd., London, 1969, p. 375.

² H. Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, P.U.F., Paris, 1951.

³ J. Dollard, L. Doob, N. Miller, O. Mower, B. Sears, *Frustration and Aggression*, New-Haven, Yale Univ. Press., 1939.

⁴ L. Berkovitz, *Aggression : a Systematic Reintegration*, New York, 1962.

⁵ V. Pavelcu, *Examenul critic al noțiunii „complex al frustrației”*, Anal. Științ. ale Univ. „Al. I. Cuza”, Iași, tom. IX, 1963, p. 1.

⁶ N. Bull, *The Complex of Frustration*, The Review of Mental and Nervous Diseases, vol. 123, nr. 6, 1956, S.U.A. : *An Introduction to Attitude Psychology*, Rev. Quarterly, vol. 21, nr. 2, 1960.

⁷ N. D. Levitov, *Frustrația ca una din formele stărilor psihice*, Voprosi psihologii, nr. 6, 1967, p. 121.

* Este vorba de acei gînditori care încearcă să demonstreze relația necesară dintre frustrație și agresiune : ori de cîte ori se iese într-un obstacol în fața realizării unei necesități, trebuie să aibă loc un act de agresiune împotriva obstacolului respectiv și invers : oricînd apare un act de agresiune, trebuie să aflăm în mod necesar și antecedentul ei, frustrația (3, 4). Simplismul ipotezei frustrație-agresiune a fost evidențiat de către V. Pavelcu (5).

** Nina Bull consideră că fenomenul frustrației reprezintă un complex cu rezonanță psihanalitică : frustrația ar fi un factor inconștient rezultat din conflict și susceptibil să ia forme simbolice — în joc, pe plan verbal, în fantezia copilului etc. Punctul de vedere freudist asupra frustrației a fost criticat, printre alții, de către N. D. Levitov (7).

Pentru unii cercetători, frustrația reprezintă un fenomen cu caracter legic, care apare cu necesitate vitală în activitatea organismului și a personalității⁸. Pentru alții, explicația frustrației, în lumina tezelor behavioriste și freudiste, este insuficientă și, de aceea, ei caută să desprindă specificul calitativ al frustrației în lumea umană, subliniind caracterul de stare internă a frustrației și rolul conștiinței în frustrație, rolul personalității subiectului care suferă frustrația. Marea majoritate a acestor cercetători nu tratează totuși frustrația în mod unitar, în perspectiva multitudinii componentelor ei psihologice, deci ca o expresie a personalității subiectului, ci o privesc unilateral, subliniind fie aspectul subiectiv motivațional⁹, fie cel social¹⁰, sau relevă, în primul rând, aspectul dinamic al stării de frustrație¹¹. În consecință, corespunzător conceptului bio-psiho-social, dinamic și totodată unitar, care asigură unitatea acestei cărți, se impune o analiză științifică a frustrației, care să ne conducă la surprinderea multitudinii structurilor sale psihologice, la determinarea, în fiecare caz concret, a componentelor psihologice ale frustrației, a genezei și direcțiilor sale de dezvoltare.

Desigur, realizarea acestui deziderat ridică numeroase dificultăți de ordin teoretic și metodologic, care impun o abordare a fenomenelor de frustrație în spiritul metodei materialist-dialectice de cercetare și a principiilor filozofiei marxist-leniniste, singurele capabile de a ne asigura o tratare deterministă unitară și, în același timp, evolutiv-istorică. În perspectiva unei astfel de cercetări, frustrația ni se prezintă ca un fenomen cu trăsături și valori psihologice diferite pentru lumea umană și cea animală. Fenomenul respectiv nu constituie un comportament în sine, autonom, ci un gen de comportament variabil de la individ la individ, și chiar la același individ, în momente și împrejurări diferite ale existenței acestuia, având, deci, un aspect dinamic. Acest comportament născut în cursul vieții de relație a individului cu lumea exterioară, ca o expresie a „luptei” dintre trebuințele biologice, materiale și spirituale ale subiectului și obstacolele externe sau interne apărute în calea spre satisfacerea acestor trebuințe, angajează întreaga personalitate a subiectului, implicând procesele cognitive, afective și voliționale ale acestuia.

În mod deosebit, trebuie înlăturat simplismul ipotezei „Stimul-Reacție” (S—R) a punctului de vedere behaviorist și a celui organicist

⁸ Norman R. F. Maier, *Frustration, Study of a Behaviour without a Goal*, M. Graw Hill and Co, New York, 1940.

⁹ S. Rosenzweig, *An Outline of Frustration Theory* în „Personality and the Behaviour Disorders”, L. J. McHunt, Ronald Press, New York, 1944, vol. 1.

¹⁰ J. Dollard și colab., op. cit.

¹¹ R. Meili, H. Rohrer (ed.) *Lehrbuch der Experimentelle Psychologie*, Ed. a II-a, Hans Huber, Berna-Stuttgart, 1968, cap. Motivation und affektiver Zufall de A. Karsten.

în explicația frustrației, care duce la simplificarea cercetării, la sărăcirea conținutului psihologic al acesteia. De asemenea, se impune a fi subliniat faptul că frustrația capătă cu totul alte sensuri și semnificații în lumea animală, în comparație cu cea umană¹², unde se înregistrează un salt calitativ deosebit :

„Termenul de frustrație, precizează V. Pavelcu, implică un raport social și conștient între ceea ce ni se cuvine și ceea ce datorăm noi, între drept și obligație. Putem vorbi de frustrație numai în cazul când ne simțim deposezați de un drept. Această deposizare creează o reacție firească în sensul de restabilire a dreptului respectiv cu ajutorul acțiunii de revendicare, de luptă, care nu înseamnă negreșit agresiune. Privit în felul acesta, fenomenul de frustrație se ridică pe un plan specific uman și social, cu înțeles de contradicție între a dori și a trebui, trebuință și normă. Astfel, problema frustrației se plasează în problematica educației și a formării personalității”¹³.

Frustrația constă, deci, în blocarea, contrarierea obiectivului de realizat și în reflectarea eșecului în planul conștiinței.

Sursa frustrației este dată de către blocare, contrariere, iar manifestarea ei de către o apreciere conștientă, apreciere care va decide un anumit mod de reorganizare a comportamentului.

Fenomenele de frustrație și conflict se află într-un raport de intercondiționare dialectică, fiecare din ele putând fi consecința celui-alt. Exemplu : un băiat îi cere unei fete o întâlnire, iar aceasta îi întoarce spatele. Trebuie el să repete cererea ori să renunțe ? Ceea ce la început era frustrație se dezvoltă în conflict. Reversul : un student întreține alternative conflictuale dacă să studieze pentru examenele pe care le va da în toamnă, ori să meargă la cinema. Dacă studiază, dorința de a merge la cinema e frustrată ; dacă merge la cinema, cealaltă dorință e frustrată¹⁴.

A proceda, însă, la identificarea lor pe baza acestui raport, ni se pare o exagerare. J. Brown și L. E. Farber, de pildă, nu fac nici o distincție între conflict și frustrație : „Frustrația e consecința activării simultane a tendințelor excitatorii, plus o tendință opusă inhibitorie”¹⁵. Conform acestei definiții, frustrația este rezultatul unor astfel de condiții în care reacția așteptată fie că e preîntîmpinată, fie că e frînată. Ei pun, deci, accent pe contradicțiile care apar la acțiunea frustratorilor prin care, de altfel, explică și acea emoționalitate caracteristică reacțiilor apărute în aceste situații. Interpretînd definiția dată de Brown și Farber, K. Lawson precizează că frustrația este un conflict între două

¹² N. D. Levitov, op. cit., p. 120.

¹³ V. Pavelcu, op. cit., p. 4.

¹⁴ Hovard H. Kendler, *Basic Psychology*, Methuen and Co. Ltd., London, 1963, p. 389.

tendințe : aceea care se leagă de tipul de relație „scop-reacție“, și aceea care a apărut sub influența condițiilor interferente ¹⁵.

Deși sfera conceptului de conflict este mai largă, putînd cuprinde și fenomenele de frustrație și de stress, pe care de altfel le condiționează, acestea din urmă nu pot fi reduse, însă, din punctul de vedere al conținutului lor psihologic, doar la faptul contrarietății trebuinței; în plus, semnalăm starea afectivă rezultată din blocarea trebuinței, afectul puternic, deci, și conștiința unui obstacol de mari proporții, care va determina un anumit mod de reorganizare a comportamentului, în funcție de însușirile specifice ale personalității subiectului care suferă frustrația sau stressul.

*

În mod curent, situația-stimul care constituie obstacolul, piedica, în calea spre realizarea scopului, spre satisfacerea trebuinței, este desemnată prin termenul de stress.

Conceptul de stress indică, într-o accepțiune mai largă, efectul produs asupra omului de diferitele situații tulburătoare și dificile care pot apărea în cursul vieții acestuia. Stressul se produce, de exemplu, atunci cînd omul trebuie să ia decizii de care va depinde succesul sau eșecul activității sale, cînd este angajat în competiții sportive, cînd se găsește în fața unor examene, cînd trebuie să muncească intens o perioadă mai lungă de timp etc. Înțelesul termenului de stress, cu al său conținut fiziopatologic, este, însă, mult mai complex, în interpretarea psihologică, ridicînd multiple dificultăți și, ca și în cazul fenomenului de frustrație, putem distinge, în structura acestuia, mai multe elemente componente :

- a. situația stressantă (stressorul) ;
- b. schimbările fiziologice și stările psihice produse de stressor ;
- c. comportamentul rezultat.

H. Selye a creat noțiunea de „stress“ și a dezvoltat conceptul de sindrom general de adaptare, referindu-se la procesele fiziopatologice care apar atunci cînd un organism este expus la o situație stressantă.

După Seyle ¹⁶, organismul reacționează la stress prin trei etape succesive ; reacția de alarmă, etapa de rezistență, stadiul de epuizare.

„Introducerea în psihologie — arată V. Pavelcu ¹⁷ — a acestei noțiuni, a dat naștere la interpretări diverse, ducînd spre identificarea stressului cu anxietatea, conflictul, frustrația, implicația eului, amenințarea și emoționalitatea. De fapt, necesitatea acestei noțiuni ni se impune pentru a înțelege pragul maxim de rezistență psihică a organismului la perceperea unei amenințări. Dacă prima treaptă sau primul rang, numit „instigație“, exprimă conflictul între tendințe sau individ

¹⁵ J. Brown, L. E. Farber, *Emotions Conceptualised as Intervening, Variables with Suggestion Toward a Theory of Frustration*, Psych. Bull, 1951, v. 48, pp. 465—495.

¹⁶ H. Seyle, *The Stress of Life*, Mc. Graw-Hill, New York, 1956.

¹⁷ V. Pavelcu, *Din viața sentimentelor*, Ed. Encicl. Rom., Buc., 1969.

și ambianță, al doilea rang, al trăirii mai intense de „frustrație” sau „amenințare” se traduce printr-un sentiment de alarmă, teamă, legat de integritatea eului. Al treilea rang, propriu-zis al „stressului”, atinge intensitatea anxietății sau a panicii în fața pericolului iminent.

În fine, ultimul prag, al epuizării, ne oferă tabloul deznădejdiei, al prăbușirii totale. Este vorba deci, de acele stări afective care sînt legate de percepția unei amenințări a integrității organismului, a eului, amenințarea care provoacă mobilizarea energiei și îndreptarea ei spre protecția individului. Atît suprasolicitarea, conflictul, cît și situațiile ambigue provoacă aceste stări de alarmă. Constatăm aici, de asemenea, că stările stressante și anxioase sînt aproape invariabil legate de atitudinea față de sine a persoanei, de relațiile interindividuale în care se dezvoltă vulnerabilitatea și sensibilizarea față de eșec, de defecte personale, de sarcini excesive, de exigențe externe sau de nivelul de aspirații superioare, de incongruența între eul real și cel dorit.

Referitor la sursele ce pot genera stressorii, agenții provocatori de stress, acestea pot fi grupate în două categorii: pe de o parte, mediul fizic și social; pe de altă parte, condițiile interne ale organismului (un deficit intelectual, o teamă intensă, prelungită etc.). În mod curent, se face deosebirea între stressul pasiv și cel activ, pe de o parte, și între stressul intern și cel extern, pe de altă parte. Stressul este numit extern dacă se referă la un obstacol situat în afara individului, și este denumit intern cînd este situat în interiorul individului. Un stress este denumit „pasiv” cînd este constituit dintr-un obstacol insensibil, neamenințător prin el însuși, care acționează prin prezența sa singură, și este denumit activ atunci cînd obstacolul devine o componentă dinamică, dirijată într-un sens opus forței motivante. Din combinarea acestor patru categorii rezultă următoarele tipuri de stress:

a. stress pasiv-extern (la om desemnează frustrarea realizată prin absența mijlocului necesar atingerii scopului urmărit);

b. stress pasiv-intern (el implică o incapacitate a individului); Adler a insistat asupra acestui tip de frustrație: „multe comportamente normale și patologice — spune el — reprezintă tentative uneori reușite, alteori nereușite, de a rezolva frustrări declanșate de inferiorități fizice ale individului, care nu permit acestuia atingerea obiectivelor propuse — de aici și acel complex de inferioritate. Individul caută atunci să compenseze inferioritatea sa și acest efort depășește scopul său, ajungîndu-se astfel la supra-compensație”;

c. stress activ-intern (stă la originea conflictelor studiate îndeosebi de psihanaliza freudiană; el exprimă competiția între două impulsuri de sens contrar și reprezintă tipul frustrării care joacă rolul esențial în formarea personalității și în apariția fenomenelor patologice);

d. stress activ-extern (situația frustrantă cea mai obișnuită de acest tip este reprezentată de acei părinți care întîrzie, sub amenințarea unei pedepse, o activitate a copilului.

Dintre trăsăturile stressorilor, două credem că trebuie, în primul rînd, să fie menționate:

a) produc reacții fiziologice comune indiferent de originea lor;

b) în plan psihologic, ceea ce constituie un stressor pentru o persoană, nu e în mod necesar și pentru alta. Deci, ca și în cazul frustrației, din punct de vedere psihologic, stressul este o categorie personală.

Cele patru tipuri de stress descrise mai sus sînt specifice frustrației secundare.

Situațiile de frustrare secundară ce corespund obstacolelor active, interne sau externe, poartă, în general, numele de conflict.

Cercetări experimentale efectuate pe animale au demonstrat faptul că sînt diferențe individuale de a răspunde la stress, în funcție de vîrstă, iar altele făcute pe studenți (Lazarus și Eriksen, 1952), arată că comportamentul rezultat este în funcție de ecuația psihologică personală, de variabila motivațională, de învățare, de experiența individuală. Este în general admis astăzi că expunerile scurte la situații stressante moderate, în timpul copilăriei, pregătesc organismul în lupta cu stressorii. Totuși, constatarea aceasta impune, după cum arată H. H. Kendler¹⁸, cel puțin două precauții în interpretare:

a. nu orice stress suferit în copilărie va avea efect favorabil asupra capacității de ajustare (deoarece unele stressuri cresc emoționalitatea de mai tîrziu) — de aici necesitatea descoperirii pragului optimal al stressului;

b. afirmația că o experiență stressantă moderată este totdeauna avantajoasă pentru că încurajează organismul să reacționeze la stressori printr-o mai mare relaxare, nu trebuie adoptată întru totul, deoarece, reacționînd astfel, se ajunge în fond la o proastă adaptare, adică la suprareacție (organismul trebuie să răspundă la stressori în mod eficient, adică printr-o mobilizare rapidă, dar în același timp economică a resurselor).

Lipsa de experiență se constată la acele organisme care răspund cu ușurință, dar care nu au învățat însă să-și dozeze forțele în mod corespunzător, ajungînd astfel, rapid, la stadiul de epuizare, la suprareacție.

*

O situație frustrantă — semnificînd un anumit gen de conflict — poate deveni stressantă, dacă conflictul rămîne nerezolvat pentru o perioadă mai lungă de timp.

Conflictul, în forma sa clasică, rezultă din ciocnirea a două trebuințe, dintre care una cu tendință opusă și de intensitate egală, care constituie un stress-activ intern. R. S. Lazarus¹⁹ îl vede rezultînd din ciocnirea între două cerințe incompatibile în cadrul persoanei; P. Pichot²⁰, ca reprezentînd situația creată prin existența a două

¹⁸ H. H. Kendler, op. cit., p. 466.

¹⁹ R. S. Lazarus, *Personality and Adjustment*, Prentice Hall, 1963, New York, p. 7—8.

²⁰ P. Pichot, *Abregé de psychologie*, P.U.F., Paris.

pulsiuni ce intră în competiție la același individ; H. H. Kendler²¹ îl conține ca deșteptarea unor incompatibile tendințe de comportament, iar J. Nuttin²² ca o situație în care două forțe, mai mult sau mai puțin echivalente și de direcții opuse, sau incompatibile, acționează asupra subiectului. Pentru Nuttin, sursa conflictului se află în structura complexă a personalității, fiind o expresie a dinamismului acesteia, a efortului uman de actualizare de sine²³. Pentru V. Pavelcu conflictul este prin excelență „un factor al tensiunii afective: două sau mai multe tendințe, egale în intensitate dar calitativ incompatibile, creează conflictul”²⁴.

Cînd conflictul descinde din sisteme motivaționale incompatibile concurente, este etichetat „conflict motivațional”; cînd se bazează pe un sistem de deprinderi incompatibile, cel mai propriu termen e cel de „habit conflict” sau „habit competition”.

R. S. Lazarus clasifică conflictul după sursa cerințelor intrate în competiție:

a) ciocnire între cerințele interne și cele externe (sursa predominantă a conflictului în copilărie);

b) competiție între două cerințe externe (deci un conflict obiectiv, interpersonal, intersubiectiv);

c) conflictul care are loc între două cerințe interne (conflict subiectiv, intrapersonal, intrasubiectiv).

Psihologia conflictului își are rădăcina, după cum arată H. H. Kendler în deprinderea competiției, care trebuie înțeleasă ca abilitatea organismului de a răspunde în diferite feluri la aceeași situație: „Dacă oamenii ar fi fost capabili de un singur mod de reacție în orice situație, n-ar mai fi avut loc experiența conflictului”²⁵.

Sînt situații cînd conflictul nu poate fi rezolvat ușor, cînd persistînd o lungă perioadă de timp acesta se poate insera în comportamentul individual, determinînd simptome de stress. În general, individul, dacă posedă două sau mai multe deprinderi în competiție, dintre care numai una poate fi îndeplinită, într-o anumită unitate de timp, frustrația devine o consecință de neînlăturat.

I. P. Pavlov a fost primul care, studiînd comportamentul animalelor plasate în situații de conflict, a dovedit că „conflictualitatea” produsă de o discriminare grea este capabilă de a provoca simptome nevrotice.

K. Lewin²⁶, continuînd cercetările experimentale ale lui I. P. Pavlov asupra conflictului, a stabilit că acesta poate fi descris ca efect al opoziției între două forțe, între două aspecte polare apărute în mediul

²¹ H. H. Kendler, op. cit., p. 389.

²² J. Nuttin, *Traité de psychologie expérimentale*, red. P. Fraise și J. Piaget, vol. V Motivation, P.U.F., Paris, 1963, p. 49.

²³ J. Nuttin, *La structure de la personnalité*, P.U.F. Paris, p. 235.

²⁴ V. Pavelcu, *Din viața sentimentelor*. Ed. Encicl. Rom., București 1969, p. 52.

²⁵ H. H. Kendler, op. cit., p. 411.

²⁶ K. Lewin, *A Dynamic Theory of Personality*, Mc. Graw-Hill, New York, 1935.

intern al organismului : cel de atragere și cel de respingere. După acest raport de forțe, el a ajuns la următoarea clasificare a conflictelor : apropiere-apropiere ; apropiere-evitare ; evitare-evitare.

În conflictul de apropiere-apropiere, asupra persoanei se exercită, în același timp, influența egală a două scopuri pozitive atractive (ex. să vizionez un film sau să merg la un meci de fotbal). În conflictul de apropiere-evitare, cel mai frecvent întâlnit, organismul este, în același timp, atras și respins de un obiect, de un scop, care prezintă atât aspecte pozitive cât și aspecte negative, aspecte dorite cât și nedorite (ex. să iau un medicament foarte eficient dar neplăcut prin reacțiile pe care le produce). În legătură cu acest ultim tip de conflict, H. H. Kendler²⁷ observă că pot fi și conflicte duble de apropiere-evitare, ca de exemplu atunci când trebuie ales între două profesii ; în această situație, s-ar părea că este vorba de conflicte de apropiere-apropiere, dar în realitate nu este așa, deoarece alegerea unei alternative o exclude pe cealaltă : fiecare alegere reprezintă un exemplu de conflict de apropiere-evitare.

Importanța de ordin psihologic a conflictului de apropiere-evitare derivă din faptul că este greu de rezolvat, subiectul rămânând, în cele mai multe cazuri, un prizonier al lui. Multe dintre problemele umane ilustrează conflictul de apropiere-evitare ; astfel, în atitudinea marei majorități a părinților se observă disputa între tendința acestora de a acorda copiilor dreptul natural la o viață independentă și dorința ca aceștia să depindă de ei în continuare.

Mecanismele de rezolvare a conflictelor sînt numeroase și de valoare adaptativă inegală. Alegerea mecanismului va depinde de tipul conflictului în cauză și de particularitățile personalității individului aflat în conflict.

Diferitele forme pe care reacțiile le pot lua în conflict, pot fi analizate în perspectiva mai multor criterii :

a. în funcție de reușita sau nereușita învingerii obstacolului (deci în funcție de măsura în care răspunsul este sau nu adaptativ, adecvat) ;

b. în funcție de persistența, sub o anumită formă, a obstacolului, a contrarierii scopului, sau a trebuinței subiectului ;

c. în funcție de caracterul stenic sau astenic al reacțiilor ;

d. sub raportul noilor forme de comportament pe care conflictul le poate produce ;

e. în funcție de măsura în care răspunsurile sînt „emoționale” sau „raționale”, deci în funcție de gradul în care subiectul investește în răspuns funcțiile afective sau cele intelectuale.

Vom opta pentru acest ultim criteriu, deoarece prin el se explică, în parte, atât succesul sau eșecul în învingerea obstacolului, cât și noile forme de comportament pe care conflictul le poate genera.

²⁷ H. H. Kendler, op. cit., p. 423.

În funcție de măsura în care subiectul este angajat afectiv sau rațional în conflict, putem distinge următoarele trei categorii de reacții:

A. Reacții preponderent emoționale (ex. agresiunea, resemnarea, regresiunea, fixarea);

B. Reacții de investire a blamului, a vinei (ex. proiecția, raționalizarea);

C. Reacții de găsire a unui scop substituit (ex. sublimarea, compensația, fantezia).

A. *Furia, mînia, agresivitatea* reprezintă unele din cele mai evidente semne de frustrare. Prin agresiune trebuie să înțelegem nu numai atacul direct efectuat în scopul unei acaparări, dar și amenințarea, dorința de a ataca, dușmănia, sau formele deghizate: ironia, birfa etc. Forța incitației la agresiune variază direct cu importanța frustrației, aceasta fiind sub dependența a trei factori:

- forța motivației subiectului;
- gradul de interferență pe drumul ce conduce spre scop;
- frecvența comportamentelor motivate frustrate.

Trebuie să vorbim, deci, de modalități individuale de a trăi și a exterioriza agresivitatea. La unii, starea agresiunii poate fi îndreptată spre exterior, împotriva obiectelor sau a persoanei care a constituit sursa frustrației, într-un mod viu — brutalitate, grosolănie, bătăie etc.; la alții, exteriorizarea poate fi mult mai ascunsă, luînd forma răutății, a relei voințe ascunse etc.

Sînt situații cînd atacul direct nu poate fi efectuat datorită faptului că sursa frustrării este impersonală, sau adevărata sursă a frustrării, deși cunoscută, este temută; în aceste condiții, intră în joc alte mecanisme: înlocuirea (ex. părintele își bate copiii, copiii bat animalele etc.), resemnarea (ca proces de introvertire care semnifică ura de sine însuși sau deprimarea).

Introvertirea poate fi determinată, după J. A. C. Brown²⁸ de următoarele trei situații generale:

a) cînd ura, mînia, nu găsesc nici un canal de exteriorizare pentru ca individul să scape de nemulțumire;

b) imposibilitatea de a ataca sursa frustrației, deoarece, față de aceasta, individul trăiește o stare de ambivalență afectivă (o combinație de dragoste și ură);

c) Situația indivizilor care au fost educați în sensul că orice formă de agresiune este neavenită; această frică de propria agresiune poate duce la introvertire și deprimare.

În literatura psihologică americană este foarte răspîdită tendința demonstrării relației necesare dintre frustrație și agresiune. Printre promotorii ipotezei frustrație-agresiune, care a fost susținută și de S. Freud, menționăm pe Dollard J., Doob L., Miller N., Mower P.,

²⁸ J. A. C. Brown, *The Social Psychology of Industry*, Penguin Books, London, 1967, p. 258.

Sears B. După aceștia, „oriunde se ivește un obstacol în fața unei tendințe, trebuie să aibă loc un act de agresiune împotriva obstacolului respectiv și reciproc : oriunde apare un act de agresiune trebuie să aflăm în mod necesar și antecedentul ei — frustrația”²⁹.

Frustrația nu determină actele agresive automat ; învățarea joacă un rol important în determinarea felului de comportament ca răspuns la frustrație (dacă agresiunea, ca răspuns la frustrație, a fost întărită, frustrația va tinde să producă agresiunea ; cînd agresiunea poate să elimine sursa frustrației, sau să minimalizeze efectele ei, aceasta se întărește și tinde a persista).

Simplismul ipotezei frustrație-agresiune a fost limpede exprimat de către V. Pavelcu : „Minia sau frica în fața unei rezistențe sau obstacol sînt reacții primare de ordin biologic. Este clar că nu orice obstacol ivit în fața satisfacerii unei trebuințe provoacă un act de agresiune și că același obstacol poate da naștere la stări afective diferite, în funcție de structura individuală a subiectului, și deci în funcție de sensul atribuit barierei ivite”³⁰.

S. Rosenzweig, la rîndul său, clasifică reacțiile în trei mari grupe, fiecare cu grade diferite de implicare afectivă :

a. extrapunitive (agresiune împotriva unor persoane sau obiecte exterioare, avînd ca emoții asociate furia și iritația) ;

b. intrapunitive (autopedepsirea : individul își atribuie în mod agresiv frustrația sîsei ; emoțiile asociate răspunsurilor intrapunitive sînt : culpabilitatea și remușcările, iar mecanismele psihanalitice care le explică sînt deplasarea și izolarea) ;

c. impunitive (renunțarea la agresiune, privirea situației frustrante în chip conciliant și căutarea altor forme de lichidare a obstacolului ; mecanismul psihanalitic corespunzător este reprimarea).

Printre reacțiile cu un pronunțat caracter afectiv consemnăm *fixarea și regresivitatea*.

Fixarea, spre deosebire de agresiune, constituie o stare rigidă, conservatoare, care semnifică faptul că aceeași acțiune este repetată mereu, deși experiența a dovedit că nu poate duce la nimic.

N. D. Levitov observă că fixația poate fi înțeleasă și ca un atașament față de frustrator, care captează atenția subiectului timp îndelungat. În acest caz, termenul de fixare nu mai este înțeles ca un stereotip al acțiunilor, ci ca un stereotip al percepției și gândirii³¹. Un fenomen interesant legat de fixare, descoperit de Snyge și Combs (citați de J. A. C. Brown)³², este acela al „viziunii tunel” : atunci cînd individul este amenințat, cîmpul său de atenție se restrînge, se pregătește de apărare și nu este deloc dispus să-și schimbe părerile. Cînd, de exemplu, concepțiile cuiva sînt atacate, posibilitatea acestuia de a

²⁹⁻³⁰ V. Pavelcu, op. cit., p. 2—3.

³¹ N. D. Levitov, op. cit., p. 125.

³² J. A. C. Brown, op. cit., p. 254.

le judeca și în perspectiva altor concepții scade, cîmpul său de vedere se îngustează și crede în ele mult mai mult ca înainte, într-un fel ele devin fixate („rinocerism“!).

Regresiunea, cercetată de R. Barker, T. Dembo, K. Lewin³³ desemnează reîntoarcerea la unele forme de conduită primitivă, infantilă: cei frustrați renunță la încercările constructive de a-și rezolva problemele și revin la comportamente infantile (ex. șoferul care, neputînd porni mașina, începe s-o lovească). În mod analog cu agresiunea, regresiunea — arată N. D. Levitov —, nu constituie în mod necesar rezultatul frustrării, ci poate să apară și din alte motive: în virtutea imitației sau ca ieșire premeditată, făcută cu scopul de a trezi mila, compasiunea și de a obține ceva în felul acesta³⁴.

B. Persoana frustrată se poate arăta preocupată de cauzele eșecului; în această situație, ea plasează vina fie în exterior, atribuind-o mediului, situației („sarcina a fost prea grea pentru posibilitățile mele“), sau o leagă de o altă persoană („aș fi reușit, dar persoana X mă dușmănește“), fie o îndreaptă asupra ei însăși. Indiferent prin ce mecanisme realizează investirea vinei, — proiecție, raționalizare —, persoana frustrată caută argumente de justificare a greșelii, a eșecului, în vederea apărării, a salvării propriului Eu și a găsirii unor căi — supape — de exteriorizare a nemulțumirii, a tensiunii afective. Astfel, raționalizarea este o formă de apărare în care individul caută scuze, explicații, motive, altele decît cele reale, pentru a-și justifica anumite greșeli, eșecuri sau atitudini care l-ar pune în conflict cu mediul, sau care i-ar putea cauza prejudicii sociale, sau un sentiment de inferioritate (ex. studentul care, nereușind la examen, dă vina pe profesor; elevul care, mutat disciplinar la altă școală, pretinde că el tot intenționa să se mute la o altă școală).

Tot un fel de raționalizare este și fenomenul de proiecție: individul proiectează propriile sale defecte altora (ex. acel copil care, folosind un limbaj pornografic, pretinde că l-a auzit acasă, în familie), Conform teoriei psihanalitice, cînd agresivitatea subiectului, rezultat direct al frustrării, intră în conflict cu interzicerea acestei agresivități, ca urmare a intervenției Supra-Eului, atunci agresivitatea, devenită inaccesibilă, este atribuită persoanei contra căreia este dirijată.

C. Reacția de găsimă a unui scop substituit, apare mult mai rațională și mai eficientă. Astfel, subiectul poate încerca reluarea și intensificarea efortului său de a atinge scopul inițial (originar) prin găsirea unor noi modalități de realizare a acestuia. De asemenea, el poate recurge la proiectarea și realizarea unor scopuri similare cu cel originar, sau la abordarea unor noi scopuri — total diferite de cel primar — care nu mai implică motivul originar, ci alte motive, interese.

³³ R. Barker, T. Dembo, K. Lewin, *Frustration and Regression: An Experiment with Young Children* în „Child Behaviour“, K. Barker, G. Kounin, H. Wright (ed.), New York, 1943.

³⁴ N. D. Levitov op. cit., p. 126.

Adeseori, eșecul se datorează faptului că subiectul își impune un nivel de aspirație prea înalt, pentru a cărui realizare nu are nici experiența și nici aptitudinile corespunzătoare; alături, din cauza fricii de eșec, deși dispune de aptitudini.

Mecanismele psihologice care se încadrează în această categorie sînt: compensația, sublimarea, fantezia sau reveria.

*Compensația*³⁵ este un efort de a disimula sau a învinge neajunsuri și defecte, fie că sînt reale sau imaginare, precum și de a dobîndi un sentiment de siguranță și superioritate; în acest sens, poate fi compensat un defect fizic sau mintal sau o precară situație de ordin social sau economic. Tendința de compensare se poate manifesta în două feluri: fie pentru a înlătura defectul (ex. o infirmitate), fie pentru a dezvolta o trăsătură de contrabalansare sau compensare (ex. afirmarea pe tărîmul artelor sau al științei, în vederea contrabalansării efectului produs de un fizic dezagreabil etc.).

Efortul de compensare poate fi conștient și dezlănțuit prin deliberare; de asemenea, se poate dezvolta din achiziția gradată și discretă de atitudini și deprinderi de care individul poate să nu fie conștient, sau numai în parte conștient; sau poate fi datorat conflictelor care au fost conștiente, dar care au fost uitate.

Asemănător cu procesul de compensare este cel de *sublimare*. Într-o accepțiune largă, termenul de sublimare desemnează substituirea sau înlocuirea dorințelor reprobabile, prin forme de activitate compatibile cu aspirațiile, idealurile și etica societății. În lumina doctrinei freudiste, sublimarea este definită ca un proces inconștient de deviere a energiei impulsului sexual (libido) de la forme primitive, brutale de manifestare, spre scopuri superioare aprobate de societate. Sublimarea ar fi deci un proces de purificare și socializare a sexualității reprimată, o desexualizare a impulsului sexual. Sublimările succesive ale pulsuniilor primare joacă un rol fundamental în dezvoltarea socială a individului (dacă sublimarea reușește, ea va duce la o reîntegrare a personalității, la o descărcare a inconștientului și la o eliberare a Eului inconștient orientîndu-l spre realizări superioare).

Deși sublimarea constituie un mijloc eficace de adaptare a tendințelor individului la cerințele mediului, trebuie să arătăm că, în unele cazuri, procesul de sublimare duce numai la un succes parțial sau temporar, iar în alte cazuri la un complet insucces; alături, sublimarea excesivă duce la o formă de compensație nedorită (ex. o frică patologică de moarte poate fi transformată într-o atașare morbidă față de un cult misterios de vindecare).

Sublimarea reprezintă un aspect particular al *deplasării*, în care un scop inițial al pulsunii este înlocuit cu un scop diferit, mai acceptabil, care prezintă o anumită similitudine cu primul.

³⁵ J. E. W. Walin, *Personality Maladjustment and Mental Hygiene*, Mc. Graw Hill Book Co., New York, 1935, p. 326.

O formă frecventă a deplasării este *simbolizarea*: un obiect este ales pentru că reprezintă obiectul inițial, dar într-o manieră așa de indirectă încît Eul subiectului este incapabil să recunoască corespondența (pulsivitatea interzisă poate astfel să se exprime, fixîndu-se ca scop simbolul obiectului inițial).

Fantezia sau *reveria* poate fi și ea considerată ca un alt aspect al rezolvării conflictelor, prin deplasare și simbolism. În somn, de exemplu, pulsivitatea refulată în stare de veghe se realizează sub forma fantasmelor visului, care pentru psihanaliști sînt deghizări simbolice ale obiectelor reale ale pulsivităților. Eșuînd în activitatea reală, individul poate găsi o oarecare satisfacție în imaginarea unor succese într-o activitate asemănătoare sau diferită de cea reală.

Investigațiile experimentale realizate de L. F. Shaffer și E. J. Shoben³⁶, întreprinse pe studenți, în timpul unei perioade de 30 zile, arată că numai 30% din subiecți au afirmat că nu au reverii. Reveriile permit omului să tolereze inevitabilele frustrări ale vieții.

Desigur că nu există un răspuns „natural” sau inevitabil la frustrare, ci o multitudine de răspunsuri între care există diferite grade de trecere. Comportamentul rezultat nu trebuie conceput static ci dinamic, ca o manifestare capabilă de modificări în funcție de o serie întreagă de variabile exterioare, obiective, care țin de mediul fizic, social, cultural în care trăiește individul și de variabile interne, subiective, care țin de personalitatea subiectului (motivația, deprinderile, experiența de viață, sensul și semnificația atribuite de către subiect situațiilor de frustrare și stress).

După succinta trecere în revistă a diverselor aspecte pe care le comportă semantica noțiunilor de frustrare, stress și conflict ne vom raporta, în continuare, la semnificația acestor particularități în structurarea dinamică a psihologiei adolescentului, cit și în dezvoltarea diversității reacțiilor comportamentale deviate. Vom avea în atenție, în special, nu atît reacțiile care constituie forme adecvate de răspuns la conflict, la contrariere sau la dificultăți presante — și din care rezultă că adolescenții au învățat cum să le evite, cum să le depășească, sau cum să le tolereze. Ne vom opri, în primul rînd asupra acelor reacții cu caracter frustrant care sînt exprimate în conduite deviate, deci tulburările de comportament care capătă semnificație într-un anumit context familial, școlar, social, întrucît ele reprezintă o perturbare a raportului relațional al adolescentului cu semenii săi, constituind întotdeauna un răspuns la atitudinea altora.

1. Reacțiile la conflict, la situațiile de frustrare și stress în adolescență

În adolescență, îndeosebi în fazele ei de început, se produc profunde restructurări în sfera personalității, care va evolua trecînd suc-

³⁶ L. F. Shaffer, E. J. Jr. Shoben, *The Psychology of Adjustment* (ed. 2-a), Houghton Mifflin, Boston, 1956.

cesiv prin stadiile căutării de sine (11—14 ani), cel al afirmării de sine (14—17) ani și cel al impunerii de sine (17—20 ani).

Pînă să ajungă însă la acest ultim stadiu, al integrării socio-profesionale, adolescentul va trece prin vîrsta pubertară a conflictelor, cînd apar „numeroase cazuri de dezadaptare, de rupere a echilibrului psihic în favoarea emoționalității”³⁷, cînd „tensiunea interioară este mai puternică decît controlul de sine”³⁸, cînd instalarea funcțiilor de reproducere generează transformări ce influențează capacitatea intelectuală, afectivitatea și comportamentul puberului. Orice deviere de la dezvoltarea firească a personalității adolescentului poate duce la o tulburare de comportament. Adolescenții vor întîlni, pe parcursul dezvoltării lor, numeroase obstacole și situații care vor produce tot felul de reacții, uneori cu caracter frustrant, exprimate în conduite acceptate sau respinse de către societate. Față de acestea, adolescenții vor învăța cum să le evite, să le depășească sau să le tolereze. Chiar dacă adolescenții nu răspund în toate cazurile prin acte cu caracter antisocial, conduita lor nedorită, atitudinile lor în dezacord cu exigențele școlare și sociale — facilitate, adesea, de insuficiența lor supraveghere, de libertățile prea mari ce li se acordă sau, dimpotrivă, de o încorsetare datorită unui regim de viață plictisitor și rigid — pot duce la dezvoltarea unor forme delictuale propriu-zise. Totuși, nu aceste forme de răspuns sînt cele mai răspîndite în perioada adolescenței, ci alte forme de manifestări (ex. refuzul, nesupunerea, minia, obrăznicia, violența, izolarea, pasivitatea intelectuală, minciuna, vagabondajul etc.), care pot fi diagnosticate drept tulburări de conduită numai în situația în care au o durată mai lungă de timp și numai dacă apar într-un context specific devierii caracteriale.

Vom grupa reacțiile adolescenților la conflict, la situațiile de frustrație și stress, în trei categorii: în funcție de prevalarea tendinței active de a domina obstacolul, situația, în vederea atacării și înfringerii acestuia (și cărora le corespund accese de minie, crize de violență), în funcție de tendința defensivă de a se retrage, de a se refugia din fața realității (exprimindu-se în conduite depresive, inerție afectivă labilitate volițională) în funcție de tendința de a se readapta pe un plan constructiv (modificarea situației, încercarea unui succes de altă natură).

Desigur, reacțiile aparținînd acestor categorii pot apărea izolat sau intercorelate în conduita subiectului, pot avea diferite forme și grade de intensitate, în funcție de variabilele de mediu și de personalitate, în funcție de interrelațiile dintre aceste variabile — de aici rezultînd caracterul lor de reacții mai mult sau mai puțin normale (adevate, adaptate, integrate), mai mult sau mai puțin anormale (inadevate, inadaptate, dezintegrate).

a. *Atitudinile de dominare și revendicare*, precum și atitudinile antisociale agresive și delictuoase se caracterizează prin accese de minie, furie, impulsivitate, iritabilitate, crize de violență, maniere egocentrice etc.

³⁷ V. Pavelcu, *Limitele afectivității*, Teză doct. litogr., p. 58.

³⁸ D. Origlia, H. Onillon, *L'adolescent*, P.U.F., Paris, 1964, p. 70.

După gradul lor de gravitate, atitudinile de dominare pot fi diferențiate în conduite de minie și în conduite agresive. Minia în cazul adolescenților prezintă o expresivitate destul de variată, dar de o durată relativ scurtă.

Concesiile făcute de unii părinți, prea îngăduitori, tuturor crizelor de minie dovedite de copiii lor, determină succesiunea unui nesfârșit lanț de cedări, care vor face pînă la urmă din „copilul răsfățat“ un adolescent dezadaptat comportamental, care va „utiliza“ minia ca pe un „instrument“ de satisfacere a propriilor interese.

De asemenea, dacă raportul natural de dependență al copilului față de adult nu se constituie ca o relație bazată pe dragoste părintească și pe respectul adultului față de persoalitatea copilului, atunci dependența se va transforma fie într-o tiranie insuportabilă, fie într-o stare de supunere și aservire intolerabilă.

Agresivitatea nu trebuie considerată ca un instinct înăscut, ca o formă firească de adaptare și de afirmare pe plan social, ci ca un răspuns, ca o atitudine adaptată la o situație dată, în funcție de care poate să apară sau să dispară, să se intensifice sau să se atenueze. Agresiunea se împletește adesea cu minia; ea poate fi îndreptată asupra lucrurilor sau animalelor, mai ales atunci cînd agentul frustrant nu poate fi atacat, sau împotriva semenilor (ex. a colegilor) și, de obicei, asupra celor mai slabi, după cum poate lua și forme subtile, ca gelozia față de un frate sau o soră care au reușit să monopolizeze dragostea părinților. Se impune suprimarea, prin tact psihologic, a sentimentului de nesiguranță a adolescentului, apărut mai ales în familiile unde părinții sînt în certuri continue, sau sînt despărțiți, recăsătoriți, sentiment care se prelungește de obicei în anxietate, apoi în agresivitate, care la rîndul ei va genera sentimentul de culpabilitate.

Opoziționismul apare, în general, ca un fenomen reactiv de tipul îndărătniciei, încăpăținării, refuzului etc., prin care se afișează o rezistență pasivă sau activă la solicitările venite din exterior sau din interior. Desigur, refuzul de tipul încăpăținării, distrugerea unor lucruri, denigrarea în scop de răzbunare sau de compromitere etc., se pot produce ca simple reacții ocazionale sau periodice, sau pot lua drumul permanentizării, al structurării în conduite negative durabile, mai ales ca rezultat al deficiențelor de ordin educativ, atunci cînd se exclud cauzele morbide biologice.

În cercetările noastre, efectuate pe un lot de 615 adolescenți din diferite licee din orașul Iași, opoziționismul s-a manifestat mai mult ca un rezultat al suprasolicitării sau al unei insuficiente solicitări a acestora.

În cazul unor suprasolicitări realizate prin sarcini familiale, școlare sau sociale impuse cu forța, fără discernămint, care depășesc posibilitățile de realizare ale adolescentului, acesta reacționează fie prin forme deschise (atitudini grosolane, obrăznicie, gesturi huliganice etc.), fie prin forme mascate de încăpăținare (egoism excesiv, individualism, delăsare și renunțare continuă, dezinteres față de muncă etc.).

Ritmul prea ridicat sau prea scăzut al activității școlare, necorespondența dintre interesele elevului și conținutul învățămîntului, dintre nivelul programelor școlare și capacitățile elevilor etc. generează frecvent îndărătnicia adolescentului, refuzul acestuia de a executa ceea ce cu adevărat nu poate executa, sau nu-l poate interesa. De asemenea, o neangajare suficientă a adolescentului în activitate, o insuficientă utilizare și canalizare a energiei acestuia, a cerințelor și trebuințelor de care se simte adesea frustrat, pot determina apariția unor manifestări de opoziție, de agitație, nesupunere la ordine, fugă și vagabondaj. În general, se impune luarea unor măsuri de precauție pentru a-l feri pe adolescent de surmenaj, anxietate, depresiune și neurastenii. În orice caz, o „igienă a vieții“ desfășurată după un orar regulat este indispensabilă. Pentru a-l ajuta să se „călească“, educatorul va manifesta fermitate, dar atunci cînd adolescentului i se va pretinde ceva, va trebui să i se explice pentru ce se vine cu interdicția respectivă. Altfel riscăm ca, exasperat, încăpăținat, adolescentul să se creadă nedreptățit, să se închidă în el și chiar să evadeze din sinul familiei.

Instabilitatea psihomotorie (excepțind stările patologice prin suferințe organice cerebrale) determinată de factori conflictuali psihosociogeni, se exprimă pe plan motric printr-o vie reactivitate (se agită mereu în timpul lecțiilor, este neatent, răspunde neîntrebat, perturbă liniștea clasei, nu se liniștește nici atunci cînd este admonestată etc., iar pe plan psihic printr-o atenție instabilă, o succesiune rapidă a ideilor, o fluctuație a intereselor etc.

La adolescenții cercetați de noi, aceste manifestări au apărut mai ales ca un rezultat al disciplinei foarte exagerate din școală (care impune adoptarea unei atitudini rigide); ca o expresie a stilului defectuos de predare (expuneri neinteresante, nesistematizate, efectuate pe un ton monoton sau realizate la un nivel care depășește capacitatea de înțelegere a elevilor); ca urmare a unor greșeli de apreciere comise de către profesori (ceea ce duce la instalarea acelei „rezistențe interioare“ de care vorbește L. S. Slavina³⁹, „fenomen în virtutea căruia, elevul, înțelegînd bine și putînd să facă ce-i cere învățătorul sau profesorul, nu-și însușește această cerință și se încăpățînează să nu o îndeplinească“).

b. *Reacțiile defensive*, de retragere din fața obstacolului, de evaziune sau de demisie, cum mai sînt numite, sînt determinate de eșecul suportat în fața unor obstacole dificile; acest eșec poate exprima nereușita în planul unor aspirații, nesatisfacerea, contrarierea unor trebuințe, tendințe, lipsa rezistenței, a tenacității în muncă etc.

Indiferent de forma pe care aceste reacții o vor îmbrăca, adolescentul în cauză le adoptă ca o modalitate de apărare față de traumele afective, față de privațiunile, interdicțiile, opreliștile venite din exterior.

³⁹ L. S. Slavina, *Tratarea individuală a elevilor rămași în urmă la învățătură și indisciplinați*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1962, p. 12.

Îmbufnarea, sub forma refuzului de a conversa, de a colabora, am întâlnit-o la unii adolescenți ca o formă de reproș mut, ca o manieră tacită de a-și exprima împotrivirea față de acei părinți, frați sau profesori, care li se păreau ostili. Îmbufnarea este, în ultimă instanță, expresia unui sentiment de inferioritate, a unei incapacități de un anumit grad. Sub influența unor frustrări repetate în familie, în școală, unii adolescenți și-au slăbit capacitatea de toleranță, devenind *hipersensibili* (ușor impresionabili) — reacționând imediat pînă și la cea mai mică aluzie sau remarcă.

Atunci cînd sensibilizarea față de unele frustrări devine deosebită, adolescentul caută uneori sprijinul și protecția unei persoane adulte din jur (părinte, profesor). Educatorul trebuie să știe să comande: dacă nu se exagerează ci se măsoară exigențele, dacă știe să intereseze adolescentul prin ceea ce-i cere, dacă va ști să canalizeze excesul de energie al acestuia, atunci va reuși să-l facă ascultător, chiar și pe cel mai rebel dintre adolescenți.

Lenea. Examinarea psihică a numeroase cazuri de adolescenți considerați leneși, ne-a relevat manifestarea din partea acestora a unei delăsări, a unei tendințe de a nu lucra, de a nu depune efortul necesar îndeplinirii sarcinilor ce le revin (deși dispus de curiozitatea și activismul specifice vârstei lor, de capacitatea de muncă). Desigur, această atitudine voită față de orice efort intelectual și fizic a unor adolescenți nu poate fi apreciată drept lene decât în raport cu media adolescenților de aceeași vîrstă și cu aceleași aptitudini. Nu ne referim la lenea cu un anumit substrat constituțional, organic, nici la lenea pasageră (datorită surmenajului, subalimentației, unor intoxicații etc.), sau la cea dobîndită prin modificări psihice specifice anumitor vârste (ex. perturbări ale pubertății, sexualitate precoce etc.), ci avem în vedere acea formă de lene datorită unor erori de educație în mediul familial și școlar, care dacă sînt permanentizate pot duce la formarea unor trăsături negative de caracter.

În cercetările noastre, izvorul lenei l-am identificat, pe de o parte, în mediul familial (în exemplul negativ al părinților, în lipsa preocupării acestora de a forma copiilor o justă atitudine față de muncă, în nepriceperea părinților de a impune progresiv copiilor lor mici privațiuni, sau să le acorde unele libertăți care au rolul de a pregăti inițiativele și responsabilitățile; în conflictele dintre părinți, divorțul intervenit între aceștia, abandonul moral, sau dimpotrivă în ambiția excesivă a părinților care doresc obținerea de către copiii lor a unor succese deosebite), iar pe de altă parte, în diferitele deficiențe de organizare a

* „Toleranța la frustrație” a fost definită de S. R. Rosenzweig ca aptitudinea unui individ de a suporta o frustrație fără a recurge la moduri de răspunsuri neadecvate. În sfera afectivă, toleranța la frustrare implică capacitatea individului de a refuza o satisfacție imediată, iar în cea intelectuală, gîndirea simbolică sau abstractă ar implica aptitudinea individului de a reține anumite impresii după îndepărtarea stimulului și de a răspunde în mod selectiv după un anumit interval. Aceasta este calea care permite gîndirii de a se ridica de la planul concret imediat la planul simbolic conceptual.

activității de învățare, în stilul defectuos de muncă intelectuală (o însușire nesistematizată a cunoștințelor sau o asimilare incompletă a lor), ceea ce va determina și o rămânere în urmă la învățătură. Devansați, în felul acesta, de colegii lor, ei vor transforma tot mai mult dezinteresul față de îndatoririle școlare în ostilitate față de școală, față de părinți și profesorii severi, autoritari. Ca remediu, se impune stimularea amorului propriu al adolescentului, încurajarea lui, valorificarea posibilităților lui, folosirea rațională a unor forme de recompensare etc.

Fuga practică de unii adolescenți apare, după cum arată R. Lafon⁴⁰, ca o tendință de evaziune, mai mult sau mai puțin voită și irezistibilă, din mediul în care se află copilul, pentru un timp scurt și cu o motivație precisă, sau ca o rupere brutală de obișnuințele de viață, reflectând o stare de inadaptare (care se întâlnește la ambele sexe, cu deosebire la băieți de vîrsta preadolescenței și adolescenței).

Trebuie făcută distincția între fuga cu substrat organic și formele de fugă care nu reprezintă altceva decît simple modalități de protest împotriva situațiilor apreciate ca negative (ex. frica de părinți sau profesori poate determina fuga de acasă sau de la școală). În anumite condiții, fuga, din reacție izolată periodică, se poate constitui ca o trăsătură negativă de conduită, prin care adolescentul va rezolva frecvent anumite dificultăți întîlnite.

Fuga poate genera vagabondajul, care se caracterizează prin absența, pentru o perioadă mai mare de timp, de la domiciliu și prin peregrinări continue dintr-un loc în altul. Avem în vedere acea formă de vagabondaj care are la bază nu o motivare psihopatologică, ci stări psihice conflictuale, sau insatisfacții legate de nereușită școlară sau extrașcolară. De exemplu, unii din adolescenții cercetați de noi căutau în stradă confidenți mult mai receptivi decît părinții, sau satisfacerea aceluși sentiment al independenței, al inițiativei, al siguranței de care au fost frustrați în familie sau în școală. Alții, au adoptat calea peregrinării datorită situației lor precare la învățătură, datorită fricii de părinți sau profesori, datorită efortului intens pe care trebuie să-l depună pentru a învăța etc. Vagabondajul se poate constitui în deprindere, căpătînd astfel, un caracter de durată și permanență.

Vagabondajul implică o viață de riscuri și privațiuni, fapt pentru care adolescentul în cauză poate comite infracțiuni.

c. O mare parte din adolescenții cercetați de noi, care înregistraseră insuccese la învățătură, foloseau *fantezia* (reveria) ca modalitate de producere a satisfacției (prin imaginarea unor succese obținute în alte direcții, într-o altă activitate: succese vocaționale, isprăvi „vitejești”, puterea de atracție fizică etc.).

La alții am întîlnit *compensația*, îndeosebi la adolescenții handicapați fizic sau intelectual care, pentru a-și recîștiga încrederea în propriile lor forțe și prestigiul în colectiv, depuneau eforturi remarcabile.

⁴⁰ R. Lafon, *Vocabulaire de psychopédagogie et psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1963.

bile într-o direcție, care desemnează un domeniu deosebit de cel în care ei fuseseră handicapați.

Desigur, toate aceste modalități de a reacționa se află în raporturi de intercondiționare, de influențare reciprocă, putând trece unele într-altele. Ele nu epuizează întreaga gamă a posibilităților adolescentului de a reacționa la conflict, la situațiile de frustrare și stress; modul de reacție va depinde, pe de o parte, de natura și intensitatea frustrărilor, a dificultăților întâlnite, iar pe de altă parte, de personalitatea adolescentului, de forța motivației comportamentului care se găsește frustrat. De combinarea acestor trei grupe de influențe va depinde gradul de toleranță la frustrare, modul de restructurare ulterioară a personalității și, implicit, natura și forma reacției la situațiile de frustrație și stress: opoziție, agresiune, instabilitate, minie, sau, dimpotrivă, izolare, frică, evaziune, hipersensibilitate, deprimare, inhibiție, indiferență etc.

După gradul lor de adaptare la situație, reacțiile la frustrație și stress pot fi considerate ca adaptate, integrate sau inadaptate, neintegrate. Există interacțiuni complexe între frustrare și personalitate, care explică instalarea la un moment dat a unor anumite habititudini reacționale. O parte din acestea vom căuta să le surprindem prin analiza factorilor etiologici predominanți ai acelor reacții la frustrație și stress, care pot fi considerate drept inadecvate, inadaptate, neintegrate, deci deviate.

*

2. *Studiul cauzelor de conflict*, cu finalizare în conduite deviate, întâmpină serioase dificultăți datorită, pe de o parte, multitudinii și complexității acestora, iar pe de altă parte datorită faptului că una și aceeași formă de reacție deviată poate avea cauze diferite, după cum una și aceeași cauză poate determina efecte reacționale diferite.

De asemenea, o atenție aparte trebuie acordată — după cum arată I. Străchinaru⁴¹ — diferențierii cauzelor circumstanțiale de cele fundamentale, cronologiei acțiunii factorilor determinanți, debutului tulburării, schimbărilor din viața copilului, precum și formei de expresie a tulburării, ca singura bază pe care se poate stabili o ierarhie a factorilor implicați.

Cu toată această complexitate, varietatea numerică și intricare a lor, factorii etiologici ai reacțiilor comportamentale deviate — de comun acord cu P. Brânzei⁴² — pot fi grupați în : factori predominant biogeni și predominant psiho-sociogeni.

Fără a subestima importanța factorilor organici, somatogeni, vom sublinia, în primul rînd, rolul determinant al factorilor psiho-sociogeni din mediul familial sau extrafamilial.

⁴¹ I. Străchinaru, *Devierea de conduită la copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1969, p. 64.

⁴² P. Brânzei, *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine* (Critères pour une classification dynamique bio-psycho-sociale en psychiatrie), An. Méd. Psychol. tome I, 1970, nr. 4.

Unii autori⁴³, grupează toți acești factori sub denumirea de factori psihopatogeni, avînd în vedere raportul de unitate dialectică dintre structura psihologică a conduitelor copilului și acțiunea permanentă a influențelor educative (pozitive, în cazul conduitelor corecte și negative, în cazul conduitelor deviate).

Dezacordul dintre factorii personali și factorii sociali (dintre posibilitățile individului și cerințele mediului), realizat fie sub forma creșterii sarcinilor de mediu la un nivel care depășește cu mult posibilitățile de rezolvare ale persoanei, fie sub forma nestimulării corespunzătoare a capacităților reale ale acesteia de către cerințele de mediu aflate la un nivel prea coborît, este defavorabil structurării unei conduite corecte.

Chiar și în condițiile unui echilibru între posibilitățile psihice ale persoanei și sarcinile de mediu social, pot apărea totuși tulburări de comportament ce se pot constitui în conduite deviate, mai ales atunci cînd aceste sarcini reprezintă influențe negative.

Fiecare om percepe realitatea exterioară prin prisma subiectivității proprii, în concordanță cu anumite tendințe, trebuințe, interese proprii.

Conduita (care include „setul” și „montajul”) se desfășoară întotdeauna pe fondul unei anumite disponibilități sau stări de pregătire. Indiferent de accepțiunea sub care această stare apare : așteptare activă, orientare internă anticipativă, tendință determinantă, predispoziție, tensiune sau atitudine etc., ea este prezentă și influențează desfășurarea tuturor proceselor psihice și actelor de comportament. Setul vizează, întotdeauna, indiferent de natura cauzelor care-l generează, o stare de motivație actuală, o tensiune afectivă, un instructaj verbal prealabil în legătură cu activitatea care urmează, orientarea de ansamblu a personalității în raport cu un eveniment sau o activitate imediată ; el se integrează, astfel, în dinamica comportamentului, ca factor mediator, declanșator sau susținător.

Conduita se desfășoară nu numai pe fondul unei stări de motivație primară, difuză, ci, mai ales, sub determinarea unui motiv specific. De aceea semnificația generală a actelor de conduită se particularizează în contextul subiectiv al trăirilor subiectului, dobîndind un sens și o valoare anume.

Orice motiv, avînd două laturi — una energetico-impulsională, alta direcțional-selectivă — care pot fi și conflictuale, devine o variabilă intermediară care condiționează, în orice moment, succesul acțiunii, dînd o anumită semnificație actelor omenești, în funcție de sensul pe care motivele le au pentru om.

Motivele, ca forțe interioare care stimulează activitatea, se exprimă sub cele mai variate forme, în funcție de specificul trebuințelor, tendințelor, aspirațiilor omului. Toate trebuințele reflectate în planul conștiinței se transformă în motive ale acțiunilor și faptelor noastre.

Mediul familial, modelul primelor forme de comportare, ce constituie totodată și o sursă generatoare de conflicte, de situații de frustrare și stress, trebuie privit sub multiple aspecte ; cel al structurii,

⁴³ I. Străchinaru, op. cit., p. 71.

al condițiilor economico-sociale, și cel al deficitului educativ. Toate aceste aspecte acționează, de obicei, simultan. Legat de primul aspect — cel al structurii mediului familial — subliniem următoarele anomalii mai importante: a. disocierea familială; b. absența mediului familial.

Disocierea familială a fost frecvent întâlnită în cercetările noastre; cei doi părinți, deși despărțiți, revendică în mod egal copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui și să-l instige împotriva celuilalt, în scopul de a-l compromite. Rămas în grija unuia din părinți, copilul devine victima unei atitudini extremiste: sau va beneficia de întreaga afecțiune și îngrijire exagerată din partea acestuia (ceea ce poate să aibă drept consecință formarea lui ca un om egoist, retrograd, nepăsător, neadaptat la normele vieții sociale), sau va fi frustrat de cea mai elementară formă de afecțiune, de înțelegere, de condiții corespunzătoare de viață și activitate (ceea ce poate determina introvertirea, izolarea, lipsa de încredere în sine, sau revolta, răutatea, cruzimea). În cazul adolescenților orfani abandonați, care se află în grija asistenței publice, lipsește însuși mediul familial; din rindul acestora se detașează, în primul rînd, adolescentul depresiv, aflat în continuă căutare de afecțiune, de înțelegere din partea celor din jur.

O influență negativă au și familiile reconstituite din divorțuri, văduvi sau copii rezultați din căsătorii anterioare, care vin cu alte principii și deprinderi educative.

Situația economico-socială a familiei poate condiționa apariția unor conflicte și tensiuni între părinți pe de o parte, și între părinți și copii pe de altă parte, datorită fie unui spațiu locativ limitat sau unor condiții igienice de trai necorespunzătoare, fie datorită unor diferite cazuri de boală sau unei gospodării și administrări defectuoase a bugetului familiei.

Carențele de ordin educativ joacă un rol deosebit în determinarea unor forme comportamentale deficitare, inadecvate; ele depind în mod direct de personalitatea părinților, a educatorilor.

A. Berge⁴⁴ consemnează un număr destul de mare de defecte ale părinților, unele capitale (cum ar fi de ex. „incapacitatea de a iubi“, „teama permanentă“, „hiperprotectivismul“, „perfecționismul“. „narcisismul“, „nervozitatea“ etc.), altele de-o importanță relativ secundară (de ex. „slăbiciunea“, „oportunismul“, „lipsa de condescendență“, „de respect“ etc.); toate aceste defecte, consemnate de A. Berge. le-am întâlnit și noi în cercetările noastre, dar, bineînțeles sub diferite forme particulare, sub diferite aspecte specifice condițiilor fiecărei familii, personalității părinților dintr-o anumită familie.

Desigur, scăderile și greșelile educative ale părinților pot fi considerate diferențiat, în funcție de rolurile diferite care revin, în mod natural, acestora: mamei afecțiunea, tatălui autoritatea. Mama este aceea care poate sau nu priva pe copil de afecțiunea echilibrantă atât de necesară dezvoltării sale psihice. Atît mamele ambițioase, protec-

⁴⁴ A. Berge, *Defectele părinților*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1967.

toare, subiective, „intervenționiste“ — cum spune A. Berge — cit și cele rigide, egoiste, anxioase, care nu acordă respectul cuvenit copiilor, greșesc prin atitudinile extreme adoptate, care vor crea multiple consecințe negative asupra copilului: reacțiile acestuia, variind de la opoziție și revoltă, la reacții pasive și stări de minorat sau imaturitate psihologică.

În genere, greșelile de educație în familie sînt săvîrșite de ambii părinți și ele exprimă inegalitățile de atitudine educativă dintre părinți, sau lipsa de consecvență în aplicarea normelor educative de către unul sau ambii părinți. Cert este că o atmosferă familială prea tristă, apăsătoare, sau aceea prea agitată, caracterizată de certuri, injurii, brutalități, se repercutază în sens negativ asupra psihicului copilului, provocîndu-i traumatisme afective, care își vor pune amprenta asupra modului de a gîndi, a simți și de a se comporta a viitorului adolescent.

Nu mai puțin importante sînt elementele etiologice aparținînd mediului *extrafamilial*. Stînjinirea procesului educativ și apariția unor tulburări comportamentale la elevi, constituie o problemă care trebuie privită în perspectiva interactivității din școală și a interdependențelor cu mediul ambiant.

Practic, școala și mediul extrașcolar sînt două realități care trebuie privite în interdependență. Dintre influențele psihopedagogice negative pe care le poate exercita mediul școlar, menționăm pe cele care sînt legate de munca școlară, de colectivul de elevi, de activitatea profesorilor. Supraîncărcarea elevilor, supraefortul la învățătură, atribuirea unor sarcini suplimentare, alături de o insuficientă adaptare a programelor de învățămînt și de caracterul confuz sau prea abstract al manualelor școlare, sînt factori ce exercită o influență negativă asupra atitudinii școlare și a conduitei elevilor, determinînd inadaptarea școlară.

Influențele negative din partea colectivului de elevi se pot repercuta fie sub forma unor relații nejuste care se stabilesc între elevii aceleiași clase sau aceleiași școli (ex. injurii, certuri, denigrări, ironii etc.), fie sub forma unor tulburări de comportament (ex. aroganță, încăpăținare, agresivitate, grosolănie, indolență, înșelătorie, susceptibilitate, nervozitate etc.). Toate aceste manifestări provin dintr-o tensiune a relațiilor, dintr-o incitare la adoptarea unor atitudini în dezacord cu normele școlare, sau pe bază de imitație a exemplelor negative. Rămînerea în urmă la învățătură, ca rezultat al acestor acte de indisciplină școlară, întărește aceste manifestări negative, determinînd o agravare a dezadaptării adolescentului sub forma devierilor de conduită.

Una din categoriile cele mai importante de influențe negative din mediul școlar, o constituie cea aflată în legătură cu activitatea cadrelor didactice; unele dintre aceste influențe depind de însăși natura procesului de învățămînt (discontinuitatea cadrelor didactice, diferența de metode utilizate, stilul diferit de predare etc.); altele depind direct de personalitatea profesorului ce poate dovedi o insuficientă cunoaștere a individualității adolescenților, o lipsă de tact psihopedagogic soldată cu

greșeli de apreciere a elevilor, atitudini ironice descurajatoare, observații și comparații nefavorabile, neprincipialitate, nedreptățire sau avantajare, care vor duce la tensiuni de tipul complexelor de inferioritate, al sentimentului frustrării, cu ecou negativ în conduita elevilor.

Nerespectarea de către profesor a particularităților psihologice, individuale și de vîrstă ale elevului, duce la instalarea unor fenomene de „rezistență interioară“, care stau la baza sentimentului frustrării; ele au ca rezultat faptul că diferitele măsuri educative nu au influență asupra elevului, cu toate că el înțelege bine scopul lor și felul cum ar trebui să reacționeze.

Apariția „rezistenței interioare“ poate fi determinată, în particular, de următoarele greșeli săvîrșite de profesor:

— Luarea în considerare, în judecarea și aprecierea unei atitudini, numai a manifestării exterioare, a faptului ca atare — fără să analizeze adevăratele cauze și fără să descopere motivele reale care l-au determinat pe elev să adopte atitudinea respectivă. Drept urmare, profesorul poate atribui comportării elevului un motiv pe care el ca educator îl consideră real, dar care poate fi străin în ce privește pe elev care, desigur, nu este de acord; în această situație, elevul va respinge și măsurile luate de către profesor. Acest dezacord și protestul lăuntric născut în conștiința elevului pot duce la apariția sentimentului de jignire, a convingerii elevului că pedeapsa primită a fost nemeritată, că el este victima unei nedreptăți sau a unei neînțelegeri. Încercat de sentimentul frustrării, elevul poate să se retragă în sine, refuzînd orice colaborare.

În cazul în care situații de acest fel se repetă, dialogul afectiv dintre profesor și elev se rupe și astfel înțelegerea reciprocă dispare.

— Reacția de „rezistență interioară“ este condiționată și de aplicarea repetată, fără discernămint, a mereu acelorași metode de influențare (ex. muștrări, avertismente, procedee de convingere).

În această situație — mai ales cînd măsurile de înrîurire nu au un efect pozitiv, elevii se obișnuiesc cu ele, nu le mai dau atenție, nu se mai gîndesc la sensul cu care au fost date.

— O altă cauză o formează emoțiile negative care apar ca efect al unei pedepse nemeritate, al unor sarcini prea dificile. Aceste emoții, prin transfer, pot fi extinse asupra unui cerc mai larg de fenomene, determinînd atitudinea elevului față de acestea (ex. elevul care se consideră nedreptățit pentru faptul că a fost penalizat cu o notă proastă, poate resimți minia, revolta etc., nu numai în atitudinea față de profesorul respectiv, ci și în atitudinea față de obiectul de învățămînt respectiv sau chiar în atitudinea față de învățatură, în general).

— „Rezistența interioară“ apare mai frecvent în perioada preadolescenței cînd, legat de fenomenul dezvoltării conștiinței de sine, apare

o sensibilitate deosebită, un interes major al preadolescenților față de felul în care colectivitatea îi apreciază activitatea, cunoștințele, priceperile, într-un cuvânt, personalitatea.

— Preadolescenții acordă, de asemenea, o mare importanță culturii relațiilor cu cei din jur; de fapt, fenomenul cel mai important, întâlnit la vârsta pubertății, este acel al efortului depus în direcția auto-educării, autoformării posibilităților și capacităților proprii — fenomen care exprimă dezvoltarea orientării personalității, prin formarea unor motive de ordin social, a unor noi capacități de autodirijare a personalității. Toate acestea creează un fond pe care se pot grea mai ușor fenomenele de „rezistență interioară“.

În înțelegerea specificului psihologic al puberului, atât părinții cit și profesorii pot săvârși două greșeli opuse :

— subapreciază dezvoltarea activității lor conștiente, considerându-i încă mici și de aceea ignoră necesitățile proprii firii lor, lăsând neutilizate bogate posibilități de dezvoltare a multor trăsături pozitive, specifice acestei vârste (ex. tendința crescândă a acestora de a fi independenți și activi) ;

— supraestimează posibilitățile preadolescentului, ceea ce îi va servi acestuia ca motiv pentru a abuza de încrederea ce i se acordă, pentru a disprețui autoritatea părinților și a educatorilor, pentru a manifesta impulsivitate, încăpăținare, negativism.

Succesul muncii de educație cu adolescenții constă în a ști să se imbine exigența cu respectul, în priceperea de a nu se da îndemnurilor și explicațiilor un caracter de povește și interdicții, în a se respecta și a se cultiva dorința acestuia de a imita pe acei oameni care se disting prin calități intelectuale și morale deosebite.

Formarea personalității adulte este legată de rezolvarea unei serii de conflicte, a unor situații de frustrație și de stress. Dar, dacă suita de rezolvări adecvate, armonioase, ale conflictelor, impuse de adaptarea progresivă a omului la realitate, este o condiție a dezvoltării psihice normale, rezolvarea lor defavorabilă stă la originea comportamentelor mai mult sau mai puțin patologice (îndeosebi a tulburărilor nevrotice sau caracteriale). „Partea cea mai dificilă din opera educativă este formarea conduitei de „obligativitate“, de sentiment al datoriei și răspunderii. Reacțiile infantile, perseverarea așa-ziselor „complexe de frustrație“ nu sînt decît stereotipuri vechi, refractare normelor sociale acceptate de lumea adultă. Așa după cum, la o ciocnire cu masa, copilul lovește masa în semn de pedeapsă, ca fiind vinovată de durerea simțită, așa, mai tirziu, dacă aceste deprinderi nu se vor transforma, ele vor face pe individul respectiv să nu-și găsească niciodată vreo vină în acțiunile lui neizbutite, și să dea vina pe alții ; sursă a delirului de revendicare. Conduita de lamentare perpetuă, în alte cazuri de imprecății neconținute la adresa anturajului, nu sînt decît rămășițe ale deprinderilor infantile, obișnuinței de a primi mai mult și a da mai puțin“⁴⁵.

⁴⁵ V. Pavelcu, *Examenul critic al noțiunii de „complex al frustrației“*, Anal. Șt. Univ. „Al. I. Cuza“, Iași, Secțiunea III (științe sociale), tom IX, 1963, p. 43.

Deci, se poate afirma că fenomenele de frustrație și de stress apar în cadrul procesului de adaptare a individului la realitate, ca expresie a eforturilor acestuia de a rezolva favorabil contradicțiile, dificultățile și situațiile conflictuale apărute în cursul dezvoltării sale psihice. La început, copilul operează relațional cu atitudini adoptate după modelul oferit de mediul său social. Prin repetare, atitudinile acestuia se consolidatează și se structurează în conduite care se pot modifica în raport de motivație și interes.

Experiențele dobândite pe parcurs, pot duce și ele la reevaluarea și reorganizarea conduitelor; de aceea, problemelor de educație în familie, în școală etc., trebuie să li se acorde — mai ales în perioada adolescenței când se produc profunde procese de restructurare a personalității — o mare importanță, pentru a se evita greșelile, îndeosebi cele două procedee extreme deopotrivă de periculoase: educația prea indulgentă, de răsfățare, lipsită de exigență pe de o parte, și educația prea severă, cu constrângeri și interdicții, care nu angajează voința și personalitatea adolescentului, pe de altă parte.

ADOLESCENȚA ȘI VALORILE INTEGRĂRII EI MORALE

ION GRIGORAȘ

Adolescența constituie etapa evolutivă esențială în constituirea structurii morale a personalității umane. De fapt, acum, în adolescență, morala devine, într-o sensibilă măsură, un instrument de raportare conștientă a individului la sine, la valorile pe care le primesc sau le pot primi faptele sale, precum și de referință corespunzătoare la ceilalți copii, la sistemul exigențelor vieții sale sociale. Pentru adolescent, morala constituie și poate constitui un mijloc de integrare conștientă și novatoare în sistemul relațiilor sociale, în colectivul social. Două sint trăsăturile și, în același timp, posibilitățile principale ale adolescentului de a se integra, prin morală, în societate, pe un plan nou, superior, asupra căroră vrem să accentuăm: asimilarea conștientă a valorilor morale, integrarea acestora într-o concepție etică proprie și afectivitatea sa deosebit de receptivă la tot ceea ce reprezintă nou și cu o semnificație umană profundă în planul valorilor. De altfel, viața sentimentală a adolescentului este, în bună măsură, subordonată activității conștiente, constituindu-se sub influența coordonatelor unor exigențe ale intelectului, ale concepției despre lume în formare.

În timpul vârstei adolescențe se formează, sub influența nemijlocită a procesului educativ, concepția despre lume și viață, convingerile etice, dezideratele sociale ale personalității sale. Tot acum, locul principal în viața sa afectivă începe să-l ocupe sentimentele morale, condiționate de concepția sa despre viață.

Străduindu-se să înțeleagă viața în ansamblul ei, adolescentul simte nevoia să dobândească în conștiința sa raționalitatea existenței, sensurile ei unitare, ordinea și determinările existenței. În același timp, el își pune și probleme sociale, dorind și străduindu-se să le afle soluțiile și răspunsurile care să-l satisfacă. Și firește, un loc important în această problemă îl ocupă chestiunile morale. În acest sens, adolescentul nu numai că dorește și tinde să fie considerat un Om, la fel ca și maturii, dar se și străduiește să-și definească locul și menirea sa în societate, idealul de

viață și de muncă; el începe, sensibil, să se raporteze pe sine, cu posibilitățile sale, la nevoile și exigențele societății, pe care le înțelege și asimilează într-o manieră proprie și critică totodată.

Adolescentul se distinge de vîrstele anterioare prin aceea că își însușește normele și principiile etice în chip condiționat, adică numai aflîndu-le semnificațiile lor necesare și sensurile umane nobile. Dacă, în vîrstele anterioare, copilul își însușea morala mai ales sub forma unei sume de acțiuni, reguli și deprinderi de comportare a căror respectare se întemeia pe influența autoritară a factorilor educativi, adolescentul devine subiect moral activ: principiile și regulile de comportare sînt respectate și în funcție de faptul dacă ele îi satisfac exigențele rațiunii și sentimentelor. Conduita adolescentului nu este o simplă traducere a unor reguli ce-i sînt recomandate individului și la care el este „încitat” din exterior, sau pe bază de deprinderi, sau a unei simple cunoașteri a lor. Conduita sa morală se remarcă prin atitudinea de conștiință a individului. Adolescentul simte nevoia unei concepții etice, se străduie să și-o făurească și tinde să se călăuzească după ea.

Cele spuse pînă acum nu trebuie să ne creeze iluzii și să credem că adolescentul devine, de la sine, ceea ce poate el să devină. Nu trebuie să confundăm posibilitățile lui de devenire și de realizare ca o ființă morală conștientă (conștientă de sine și de alții) cu însăși realitatea vieții lui morale. Nu trebuie, de asemenea, să confundăm necesitatea integrării sale morale și sociale pe care o simte și o trăiește, cu împlinirea efectivă a acestei necesități într-o personalitate morală corespunzătoare exigențelor progresului. Pe de altă parte, trebuie să ținem seama de faptul că adolescentul înregistrează cîștiguri însemnate și relații rapide în dezvoltarea sa fizică și spirituală. Toate acestea presupun necesitatea rezolvării anumitor contradicții între el și mediul social. Rolul educației și factorilor de influențare conștientă este, de aceea, de o importanță deosebită. Ceea ce reprezintă noul în activitatea educativă desfășurată în rîndurile adolescenților este tocmai accentuarea caracterului conștient al însușirii sau asimilării de către aceștia a valorilor morale, sistematizarea și sintetizarea acestora în întregul concepției etice. De aceea, fundamentarea teoretică a valorilor morale, îmbinate cu continuarea cunoașterii și perseverării în asigurarea realizării și respectării lor, reprezintă elementul caracteristic nou în educarea morală a adolescenților.

Noutatea dominantă în evoluția morală a adolescentului constă în aceea că el nu se mulțumește să afle „ce trebuie” sau „ce e bine să facă”, ci vrea să afle, mai ales „de ce trebuie să facă într-un fel și nu în altul”. Adolescentul nu acceptă pur și simplu să fie obligat și pus să execute anumite acțiuni, ci vrea să descopere și să înțeleagă ce valori sau care sînt sensurile sociale și raționale ale obligațiilor și acțiunilor sale.

Evoluția sa rapidă îi aduce plusuri de energie ce îl apropie simțitor de vîrstele superioare. În cazul în care procesul instructiv-educativ nu ține pasul cu această dezvoltare, cînd necesitățile privind formarea

personalității sale nu sînt acoperite și satisfăcute în mod corespunzător cu valorile științei, ale eticii, politicii, artei etc. și cînd metodele conducerii procesului său de formare și afirmare nu sînt conforme exigențelor vârstei sale și particularităților individuale, adolescentul se poate situa într-o stare de conflict. Firește, conflictele sale nu se explică numai prin aceste cauze. Există și multe altele.

Cert este însă că o educație atentă și susținută îl poate ajuta pe adolescent în așa fel, încît sporurile sensibile în creșterea și energia sa să fie însoțite și de plusuri corespunzătoare în pregătirea profesională și cetățenească. Astfel, potențele sale energetice se fructifică în valori ale intelectului, voinței și sentimentelor, în trăsături de caracter și în virtuți de conduită. Aceasta îl ajută pe el într-un dublu sens : pe de o parte îi permite să rezolve și să depășească starea sa conflictuală, să se integreze în chip firesc în sistemul relațiilor sociale și al valorilor după care acestea se modelează. Pe de altă parte, o bună educație îl ajută să dobîndească convingerile și deprinderile unei independențe autentice, a unei libertăți reale în cadrul vieții sociale și să devină totodată un subiect novator, creator și original în formarea raporturilor sociale și în proces progresiv, al creării valorilor. Astfel spus, să devină o personalitate spre care el tinde și care vrea să-i fie recunoscută.

*

Cele spuse mai sus impun rezolvarea unor importante probleme care privesc pregătirea și formarea etică a adolescentului.

Această pregătire se cere să fie sistematică și competentă ; ea se motivează atît prin posibilitățile sporite ale adolescentului, de asimilare conștientă a ansamblului valorilor etice, cît și prin următoarele considerente :

a) Adolescentul nu-și poate forma singur o concepție morală. De multe ori îi lipsesc criteriile autentice pentru a putea deosebi moralul de imoral, binele de rău. Uneori el este atras de criteriile utilității momentane și la scări sociale reduse. Condițiile bune de viață pe care le au adolescenții din țara noastră îi înclină pe aceștia să identifice în mod necondiționat binele moral cu plăcerea, cu ceea ce aduce o satisfacție mai mult sau mai puțin imediată.

b) Adolescentul are nevoie să fie ajutat de adulți pentru a pune de acord criteriile aprecierii morale cu cele ale aprecierii politice. Experiența și posibilitățile sale intelectuale nu-i permit să descopere întotdeauna sensul unitar al valorilor morale și politice socialiste, nu sesizează întotdeauna dimensiunile sociale în adîncime și în perspectiva corelațiilor dintre etic și politic, în condițiile edificării multilaterale a socialismului și a trecerii treptate spre comunism.

c) Adolescentul nu află întotdeauna cu pătrundere corelația dintre valorile morale și cele estetice, dintre bine și rău pe de o parte și dintre frumos și urît pe de altă parte. El simte totuși nevoia să afle „cheia” pătrunderii în fondul care identifică binele și frumosul, să judece oamenii, pe baza elementelor de conținut concordante ale eticului și esteticului. Cunoașterea unor astfel de corelații îi sînt deosebit de necesare

în definirea propriului său ideal de viață, precum și în selectarea prietenilor etc.

d) Adolescentul este critic în raport cu comportarea altora. El sesizează ușor defectele, chiar ale adulților, disproporțiile din manifestările altora etc. Criteriile de judecare ale unor astfel de valori nu sînt încă totdeauna suficient de elaborate de către adolescent. Nu sînt rare cazurile cînd non-valoarea este luată de el drept o valoare deosebită, chiar cînd un profesor „bun”, îngăduitor, sau care îl lasă „în voie”, este apreciat de către el ca foarte bun. Și, dimpotrivă, pedagogi foarte bine pregătiți nu sînt apreciați la justa lor valoare, din cauză că sînt foarte exigenți, că nu le tolerează lipsurile. Alteori, o defecțiune în comportarea unui adult sau educator este exagerată și folosită ca precumpănitoare în aprecierea personalității omului respectiv.

e) Sînt adolescenți care, datorită unor deficiențe în educarea lor, precum și a unor particularități individuale, manifestă pronunțate trăsături imorale, dăunătoare vieții colectivului și care influențează în rău și pe alți membri din respectivul colectiv.

Asemenea considerente, ca și altele, nereliefate aici, impun cu o necesitate deosebită un dublu efort din partea educatorului :

1. Acțiunea sistematică și bine orientată pentru influențarea și formarea conștiinței etice ca trăsătură intimă a personalității adolescentului ;

2. Preocuparea perseverentă pentru a-i determina și obișnui pe adolescenți să practice raporturi sub semnul valorilor etice noi, pe baza criteriilor de apreciere morală socialistă.

Care ar trebui să fie, după părerea noastră, coordonatele educării morale a adolescenților ?

Intrucît tendința adolescentului este de a fi considerat o ființă liberă, independentă, care nu acceptă să fie tutelată sau condusă în chip autoritar, considerăm că formarea conștiinței sale etice trebuie să urmărească scopul realizării libertății sale reale, în cadrul vieții sociale. Libertatea formală, autonomia voinței sale, pot duce la conflicte cu colectivul, la viciu și suferință. Libertatea, de aceea, nu poate fi decît o realizare a vieții sociale și nu individuale, întrucît el aparține societății, iar interesele sale personale trebuie armonizate, sau puse de acord, cu interesele generale ale societății socialiste. Libertatea, în felul acesta, este expresia integrării sociale și nu opoziția față de societate, este condiția și, totodată, consecința virtuții și fericirii umane.

Adolescentul trebuie ajutat să înțeleagă că el poate fi liber sau independent față de societate, deoarece, în mod necesar, depinde de ea. Față de el, societatea are anumite cerințe, îl obligă să acționeze într-un anumit fel, în conformitate cu interesele generale socialiste ale poporului.

Activitatea și conduita morală a adolescentului este determinată social, este determinată de legile și interesele progresului socialist.

Această determinare socială însă nu trebuie să se limiteze la acțiunea și influența unei necesități exterioare. Determinarea socială trebuie să devină autodeterminare socială și morală a individului, libertatea sa de conștiință, de voință și acțiune.

În acest sens, conștiința etică îndeplinește un rol deosebit, condiționând transformarea necesității sociale exterioare într-o necesitate interioară. Conștiința etică este conștiința necesității, conștiința care luminează, în rațiunea adolescentului, valorile morale (necesare, logice și raționale) ale motivelor socialiste de conduită. Iată de ce educația morală a adolescenților obligă ca, pe lângă cunoașterea valorilor morale și a datorilor corespunzătoare, să se motiveze și temeiul lor social și uman nou, necesitatea și legitimitatea lor profundă, inclusiv legitimitatea acțiunii societății de a determina pe indivizi să le respecte.

În pregătirea etică a adolescentului, trebuie să ne călăuzim de asemenea și după ideea că conștiința sa morală nu se poate forma și îndeplini altfel decât ca o condiție subiectivă principală a progresului social. Prin urmare, nu este suficient să-i spunem adolescentului că el trebuie să-și însușească normele și datoriile morale, pentru că nu poate trăi decât într-o societate care își modelează raporturile dintre oameni pe baza lor, ci să-l determinăm să înțeleagă că valorile morale pe care i le transmitem și pe care i le cerem să le respecte, sînt valori ale progresului social și că prin însușirea și realizarea lor, în conduita sa practică, el se poate realiza ca o personalitate, ca un luptător pentru progres.

Adolescentul este dominat de ideea că el nu trebuie să rămînă la o simplă prezență sau existență pe lume, că sensul vieții sale este acela de a se face cît mai folositor oamenilor, progresului societății. Or, socialismul îi oferă condiții optime în acest sens. Pentru aceasta însă și activitatea de educare morală trebuie să vină în sprijinul pregătirii pentru muncă și viață a adolescenților, pentru ca ei să simtă că valorile morale sînt necesare, întrucît ele îi condiționează devenirea sa o personalitate pusă în slujba societății socialiste. Deci, avem în vedere nu numai formarea conștiinței noi socialiste în sensul numai al unei simple prospectări și autodeterminări conștiente a adolescentului în planul progresului, ci, mai ales, formarea lui în sens practic, în planul muncii, al contribuției sale efective la cauza dezvoltării socialismului în România. Pentru aceasta trebuie „să educăm pe toți cetățenii, și în special tineretul, în spiritul cultului față de muncă, față de munca liberă, despovărată de exploatare din societatea noastră, singura sursă a progresului și prosperității poporului nostru, a națiunii noastre socialiste, mijlocul principal de formare a talentului și forței creatoare ale tuturor cetățenilor, de manifestare a personalității și autoperfecționare morală a fiecăruia”¹.

¹ N. Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*. Ed. Politică, București, 1971, p. 49.

Se precizează astfel necesitatea educării unei atitudini complete, care să cuprindă conștiința la toate nivelele ei, precum și activitatea practică. Din acest punct de vedere, se impune formarea concepției înaintate despre munca desfășurată în condițiile noii societăți, despre valoarea, însemnătatea și scopul muncii. Elementul de conștiință caracteristic, privind atitudinea față de muncă este „cultul față de muncă”, ceea ce înseamnă nu numai conștiința valorii și însemnătății sociale a muncii, ci și transformarea necesității ei într-o nevoie vitală, într-un imperativ de conștiință și într-o adevărată suferință profundă, condiție subiectivă a unei atitudini practice corespunzătoare, pozitive, față de muncă. În același timp, este vorba de conștiința datoriei și a răspunderii sociale pe care orice individ trebuie să le manifeste în procesul muncii : munca își impune valoarea ei socială, prin faptul că ea este unica sursă a progresului societății socialiste, temeiul legitim al existenței umane ; însuși dreptul la viață și fericire se recunoaște în societatea noastră numai în funcție de îndeplinirea îndatoririi de a munci. În fine, adolescentul trebuie direct convins că numai în procesul muncii își poate realiza talentul și capacitățile sale creatoare, personalitatea sa. Munca oferă educatorului și cea mai mare posibilitate în sensul educării morale a adolescentului.

Activitatea de educare morală a adolescenților trebuie să urmărească și formarea în conștiința acestora a unor idealuri de viață și de muncă corespunzătoare cerințelor progresului socialist și communist. Prin ideal el își poate defini sensul major al vieții, își proiectează menirea sa în lume, iar, pe de altă parte, prin ideal adolescentul poate deveni stăpînul conștient al persoanei sale, al propriei sale deveniri.

Evident, educatorul nu-i va forma direct acest ideal de muncă și de viață ; aceasta ar fi împotriva personalității și spiritului de independență al adolescentului. Educatorul are însă menirea să-l ajute pe adolescent ca prin întregul sistem de valori și de exigențe sociale și morale pe care i le transmite, prin modelele pe care i le prezintă și recomandă, să influențeze și să faciliteze formarea idealului la adolescent. Una din cele mai mari greșeli, mai ales din partea părinților, este aceea de a-i sili pe copii să adopte direcții de viață pe care ei nu le vor și pentru care nu se simt atrași. Firește că ulterior insuccesele lor cu greu pot fi corectate. Datoria factorilor educativi este de a proceda în mod științific și, totodată, echitabil, pentru a le asigura adolescenților acele condiții de creștere și de formare, care să-i ajute să se descopere pe ei înșiși, să-și determine posibilitățile de realizare, și să-și aleagă conștient și liber calea în viață, profesia, locul în societate. Aceasta permite adolescentului să-și facă datoria față de sine și față de societate. În același timp, caracterul democratic al procesului de educație socialistă permite societății să formeze pe adolescenți în spiritul datoriei acestora față de societate și să devină responsabili pentru rezultatele activității lor,

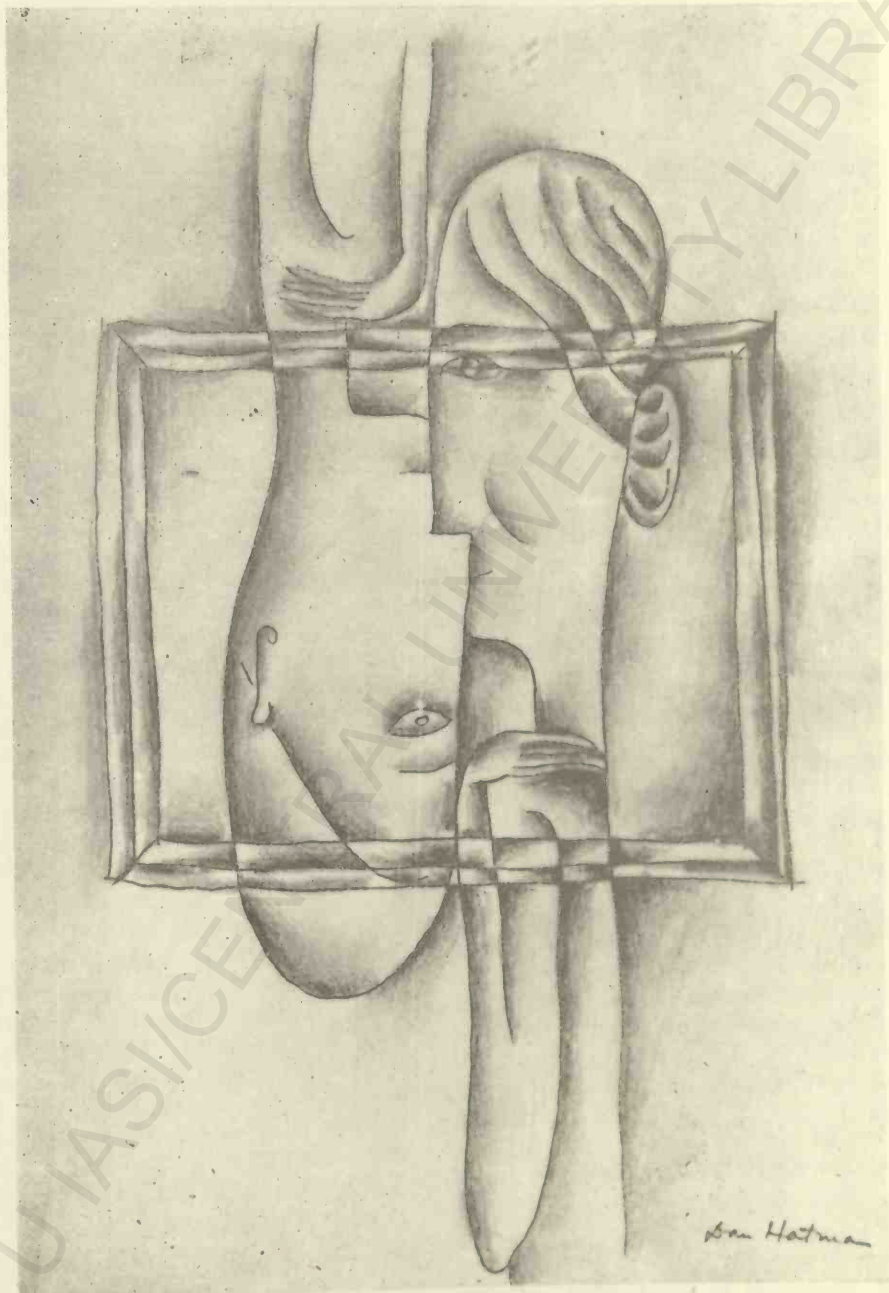
pentru succesele și insuccesele obținute în profesia pe care ei au ales-o liber.

O grijă deosebită se impune față de adolescenți pentru educarea lor sistematică în spiritul principiilor eticii și echității socialiste: atitudinii socialiste față de muncă și avutul obștesc, al colaborării și ajutorării reciproce, umanismului socialist, al patriotismului socialist, frăției și prieteniei oamenilor muncii din țara noastră, indiferent de naționalitate, al solidarității internaționaliste cu popoarele care făuresc socialismul și comunismul, cu cei ce muncesc din lumea întreagă și luptă pentru progres și dreptate socială și națională.

„Proiectul de norme ale vieții și muncii comuniștilor, ale eticii și echității socialiste“, adoptat la Conferința Națională a P.C.R. din 19—21 iulie 1972, reflectând tocmai conștiința acestei deosebite importanțe pe care o capătă în noua etapă istorică rezolvarea în chip socialist a problemei dezvoltării relațiilor umane, cuprinde acel minim de norme, esențiale pentru edificarea ordinii morale socialiste, adică acele norme care constituie principiile eticii și echității socialiste și care, avându-se în vedere finalitatea lor practică, trebuie să constituie reperele etice fundamentale ale programului și operei de educație morală comunistă.

Rezolvarea acestei probleme în cazul adolescenților, este necesară nu numai pentru cerințele istorice ale prezentului, ci, mai ales, pentru asigurarea viitorului luminos al poporului și patriei noastre. De aceea, este datoria de înaltă răspundere a fiecărui educator de a face totul ce poate servi formării și dezvoltării multilaterale a personalității omului din generația care va lupta mai departe pentru progresul multilateral al României.

Faptul că educarea și formarea personalității morale a adolescentului se coordonează prin necesitățile progresului de ansamblu al socialismului în țara noastră și că trăsăturile morale ale omului, precum și raporturile morale, condiționează dezvoltarea economică și social-politică a României socialiste, face ca în activitatea noastră educativă să urmărim îndeaproape corelațiile dintre etic și politic în evoluția adolescenților, realizarea în conduita și conștiința lor a concordanței dintre valorile politice și valorile morale socialiste. Personalitatea umană trebuie să se împlinească integral, prin realizarea unitară și armonioasă a nevoilor etice, politice, sociale și profesionale ale omului, prin sinteza dintre cerințele dezvoltării și împlinirii socialiste complete și multilaterale a omului. Din acest punct de vedere, este necesar ca valorile politice și morale să fie motivate și determinate unele prin altele, să se realizeze baza lor social-obiectivă comună, precum și finalitatea lor socială socialistă.



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



FAMILIA SI ADOLESCENTUL

CORNELIA DIMITRIU

Știința contemporană își îndreaptă stăruitor atenția asupra problemelor adolescenței.

S-a dezvoltat astfel o psihologie a adolescentului ca un capitol bine delimitat al psihologiei genetice și al psihologiei generale. Pedagogia înțelege, de asemenea, să aplice formării adolescentului un sistem de principii și metode particulare; beletristica analizează cu stăruință adolescentul sub infinite ipostaze; biologia și medicina constată și cercetează apariția, în această perioadă, a unor tulburări psihosomatice cu anumite particularități caracteristice; asistăm, în sfârșit, la constituirea unei adevărate sociologii a tineretului ca ramură specializată a sociologiei moderne.

Orînduirea noastră este animată de idealuri umanitare, generoase. Asimilarea acestor idealuri operează însă în primul rînd în funcție de educația și instrucția pe care fiecare tînr în parte și-o însușește în cadrul familiei.

Numărul, complexitatea și varietatea de situații care pot apărea într-o familie și conduitele specifice pe care aceste situații le solicită, sînt în genere mai mari decît se crede. Am putea afirma că nici un alt mediu nu oferă asemenea diversitate de relații într-o unitate socială atît de restrînsă. P. Osterrieth¹ surprinde foarte exact această semnificativă calitate, atunci cînd arată că, prin diversitatea de persoane pe care le cuprinde — părinți și copii, puternici și slabi, tineri și bătrîni, ființe de sex masculin și ființe de sex feminin, persoane atașate unele de altele prin multiplele legături ale vieții în comun și prin afecțiune — familia formează un eșantion foarte reprezentativ al societății, ale cărei influențe copilul le resimte chiar din prima zi de viață.

Ca și în societate, în familie găsim și amestec de generații, deci confruntare între trecut și viitor, și solidaritate profundă care unește pe toți

¹ Paul Osterrieth, *L'enfant et la famille*, Paris, Editions du Scarrabée, 1967, p. 21.

membrii pe un fond complex de simpatie și armonie, dar și de conflicte și rivalități. Asemenea bogăție și varietate de raporturi nu poate fi găsită nici în școală (clasa este aproximativ omogenă din punct de vedere al virstei), nici în grupul de prieteni și nici mai târziu în mediul profesional.

Nu este de mirare deci că noi purtăm toată viața, imprimată în straturile profunde ale personalității, schema socio-afectivă pe care am absorbit-o din momentul contactului conștient cu lumea.

Modul nostru de a vedea, de a simți și de a stabili raporturi cu ceilalți membri ai societății trebuie căutat și în particularitățile conviețuirii cu cei care ne-au format familia.

Acolo este locul unde noi ne-am construit prototipuri pentru toate relațiile noastre de supra- sau subordonare, de complementaritate sau reciprocitate, cu nenumărate nuanțe afective care le colorează. Participăm, mai intens decât credem, chiar și la acele relații pe care nu le trăim direct, prin jocul identificărilor și proiectărilor, prin simpul fapt că ele intră în conștiința noastră.

În densa rețea de influențe reciproce și adaptări dinlăuntrul familiei, părinții joacă un rol hotărâtor. Schema fundamentală a grupului familial, a creșterii copiilor, se formează pe modelul relațiilor dintre părinți, pe modelul relațiilor dintre aceștia și copii. S-a subliniat că cea mai mare parte a părinților educă așa cum au fost educați.

Un cuplu de părinți, scrie N. Galli², compus din personalități suficient integrate și echilibrate, senine, solidare și în genere satisfăcute, persoane avînd un anumit grad de inteligență, tact, intuiție și stabilitate emotivă, constituie prin sine un factor de educație complex și eficient. Negativînd imaginea propusă de N. Galli, ne dăm seama numaidecît ce rol nefast îl joacă în educația copiilor, o familie deformată, dezintegrată, ce traume morale provoacă lipsa de armonie, certurile, brutalitățile. Lipsa unui din părinți, datorită divorțului sau eventual decesului, dezechilibrează personalitatea copilului nu numai pentru că anulează indispensabilul caracter de bipolaritate al prestației educative, dar și pentru faptul că sărăcește imaginea pe care copilul și-o formează despre universul social.

Trebuie să arătăm că diversitatea mediului familial oferă copilului și posibilitatea de a se defini și preciza pe sine.

Grupul familial joacă, după cum vom vedea, un rol de neînlocuit în cucerirea coerenței personale. Totodată, el contribuie la descoperirea comportamentelor sociale fundamentale, ca de pildă apărarea drepturilor proprii și respectarea drepturilor altuia și ajută, prin urmare, atît individualizarea cît și socializarea copilului.

Am schițat unele direcții principale pe care experiența părinților, cultura lor, mentalitatea, atitudinile morale, atitudinile și comportamentele sociale, le transmit subiectului prin acțiunea educativă, care — nu

² Norberto Galli, *Educazione familiare e società*, Brescia, La Scuola Editrice, 1965, p. 194.

întotdeauna, sau mai bine zis în fiecare moment al său, conștientă, deliberată. Foarte des, simpla prezență și chiar de scurtă durată a părinților, are sensuri educative. În majoritatea cazurilor, procesul educației se desfășoară într-un climat de spontaneitate, ca simplu ecou al micilor și marilor evenimente care jalonează viața de familie.

Acest proces se declanșează chiar din prima zi de viață a copilului și durează tot atât cît durează și influențele modificatoare ale familiei asupra subiectului, chiar și după emanciparea tinărului și dispariția dependenței economice de părinți.

Restringînd discuția la perimetrul adolescenței, vom sublinia că aceasta poate introduce, în climatul oarecum stabil pînă atunci al familiei, unele accente dramatice. Motivele sînt multiple și pornesc, în primul rînd, de la tinărul aflat în epoca cea mai critică a procesului de maturizare, dar și de la părinți. În general, părinții nu sînt pregătiți să facă față crizei adolescente. Dacă dau importanța cuvenită îndatoririlor pe care le au față de noul născut, prin creșterea căruia ei înțeleg să ceară sfatul medicului, să apeleze la experiența și chiar la sprijinul adesea foarte concret al bunicilor, această a doua naștere a copilului — naștere întru maturitate — este privită uneori cu superficialitate. Părinții s-au obișnuit timp de ani cu un copil mai mult sau mai puțin ascultător și din multe puncte de vedere ei se simt proprietarii de necontestat al acestui copil: l-au iubit, l-au protejat, l-au supravegheat, l-au ajutat să învețe în școală, i-au netezit drumul și au luat asupra lor toate greutățile inerente creșterii. S-a format astfel un anumit climat, un anumit stil, o serie de deprinderi, un echilibru. Copilul de care erau obișnuiți să dispună adesea discreționar, a devenit un adolescent cu un comportament diferit de cel anterior.

Uneori părinții sînt cuprinși de panică, se dedau la acte de autoritate excesivă, la imixțiuni în intimitatea tinărului, cu frecvente consecințe negative. Alteori, dimpotrivă, se autoliniștesc și lasă lucrurile în voia lor.

Aceste tulburări merită, poate mai mult ca oricare altele, o atenție deosebită.

Dezorientarea părinților nepreveniți este oarecum explicabilă și aceasta cu atît mai mult cu cît perioada anterioară apariției pubertății se bucura, cum am văzut, de un climat în genere mai senin. După P. Mendousse³, perioada prepuberală este caracterizată de o stare de perfect echilibru. Ar fi ca un moment de oprire comparabil cu maturitatea, dacă o privim sub aspectul dinamismului, moment în care natura pare a comanda o concentrare a forțelor menite să înfrunte tulburările psihosomatice care apar la orizont.

Îndată ce se ivesc primele manifestări ale adolescenței, acest echilibru se rupe, apar tendințe noi care, neputîndu-se integra normal în sistemul de atitudini și conduite deja formate, imprimă caracterului

³ Pierre Mendousse, *L'âme de l'adolescent*, Paris, Librairie F. Alcan, 1924, p. 8.

adolescentin o înfățișare cu atât mai bizară cu cât, ele apar pentru observator ca manifestări gratuite de instabilitate, de negativism, sau chiar de agresivitate.

Mulți psihologi care au studiat adolescența, au remarcat *ruptura de echilibru* cu mediul asupra căreia am stăruit. Proaspătul puber se desprinde uneori brutal de copilărie. Neputînd să se modeleze corect după mediu, el modelează subiectiv mediul după sentimentele sale. Contrastul dintre lumea imaginară și lumea reală face ca anturajul să-i apară de foarte multe ori ridicol, iar capacitatea critică, proaspăt cucerită, operează fără îndurare și măsură.

După J. Rousselet⁴, manifestările psiho-sociale ale „crizei” adolescente îmbracă trei forme succesive, poate prea net diferențiate. Cele trei faze sînt definite ca perioade a *revoltei*, a *închiderii în sine* și a *exaltării*.

Firește, ca orice încercare de sistematizare în fluida substanță a faptului psihologic, nici cea de față nu este în stare să opună un filtru îndeajuns de selectiv ispitei prejudecăților și convenționalismului. Totuși nimeni nu poate să-și închipuie că ea tinde să constituie un sistem de cadre rigide, în care ar urma să introducem cu silă, infinitatea de structuri intelectuale, afective sau temperamentale care neagă uniformitatea mai mult voită decît dezvăluită de schema lui J. Rousselet⁵.

Nu putem trece peste această ocazie fără să subliniem enormul potențial educativ al mediului familial; ne referim anume la familiile cu mai mulți copii unde, în cea mai strînsă intimitate afectivă, conviețuiesc personalități formate cu altele în devenire, personalități cu structuri intelectuale și temperamente diferite, de vîrstă diferită, cu statut diferit (altul este, de pildă, statutul primului născut, altul statutul mezinului), de sex diferit, personalități aflate în stadii de evoluție, diferite, evoluție care, la rîndul ei, adoptă mereu și mereu alte variante.

Nu înțelegem să afirmăm prin aceasta că un mediu familial complex și sănătos produce în mod mecanic personalități la nivel superior, corect socializate, în stare să preia, odată cu maturizarea, sarcina inițierii unui nou ciclu de familie înzestrat cu aceleași aptitudini creatoare sau, invers, că un mediu deformat perpetuează la infinit generații de personalități de calitate tot mai scăzută.

Caracterul de unicat al fiecărui exemplar uman, înzestrarea ereditară, jocul nestatornic de nuanțe al relațiile de familie, se opun producerii în serie de individualități corect sau greșit formate și orice părinte conștient nu poate pierde din vedere că, oricît de pozitiv ar fi climatul familiei, o atenție trează trebuie mereu îndreptată către rolul său nu numai formativ, dar și preventiv și curativ. Este vorba de a îmbina, prin

⁴ Jean Rousselet, *Adolescentul, acest necunoscut. Perioada revoltei, a închiderii în sine și a exaltării* (trad. rom.), București, Ed. Politică, p. 118.

⁵ ibid. p. 12.

urmare, cu simț de răspundere, cele două moduri de acțiune ale familiei, pe care N. Galli⁶ le definește ca funcțional și intențional. În adolescență ar predomina forma intențională — considerată că o intervenție explicită și rațională adresată subiectului de educație.

S-ar putea obiecta că mediile perfecte, familiile perfecte, țin de domeniul idealului. Nu există constelații familiale scutite de deformări, fie datorită condițiilor externe, fie datorită unor condiții ce trebuie căutate în inșiși membrii care o formează (calitatea personalității, patrimoniul cultural, etc.). Lăsînd deoparte mediile net patologice sau infracționale, a căror analiză nu-și are locul aici, trebuie să se accepte ideea că părinții afectați de particularități, cum ar fi ticurile, micile fobii, apatia, nervozitatea, anxietatea, violența, incoerența, instabilitatea emotivă, autoritarismul etc., nu formează o minoritate. Înseamnă oare că atitudinile și comportarea lor acționează automat ca agenți de deformare a constelației familiale care, în aceste condiții, este incapabilă de o prestație educativă pozitivă? Nicidecum! În dialectica personalității, calități și defecte, în măsura în care acestea din urmă nu iau dimensiuni care le elimină din tabloul normalității, sint permanent stimulate, inhibitate sau compensate, în căutarea nivelului global mediu acceptat de norma socială. Dinamica lor este intuită de copil cu ascuțime și poate constitui prin ea însăși model de conduită. Iar modelul trebuie socotit cu atît mai valid, cu cît conduitele de compensare și inhibare — întrucît e vorba de defecte — se înscriu printre cele însușite de marea majoritate a părinților.

Cum trebuie văzute raporturile dintre adolescent și părinți?

În primul rînd, părinții trebuie să arate tînărului afecțiune și înțelegere. Indiferența, afirma A. Berge⁷, este singura atitudine de care copiii au cu adevărat teamă, iar frica, se știe, este una din cele mai izbutite unelte de schilodire a personalității.

Părinții să țină seama că exemplul personal are infinit mai multă eficiență pedagogică decît „predicile” și „cicăleala”. În punctele de vedere pe care le formulează, părinții trebuie totodată să nu uite că scara de valori a tînărului de 18 ani nu este aceeași cu scara de valori a adultului de 50 ani și că divergențele dintre adolescent și părinte sint deseori inevitabile.

Numeroasele exagerări și erori ale tînărului își găsesc cel mai des originea în faptul că el este terenul de infruntare al unor forțe contradictorii. În tînăr, afectivitatea, în plină expansiune; intelectul, aflat într-un moment superior de formare, se lovesc de o viziune trunchiată a vieții sociale, rezultată dintr-o experiență insuficientă⁸.

⁶ Norberto Galli, op. cit., p. 198.

⁷ André Berge, *Defectele părinților*, (trad. rom.). București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1967, p. 16.

⁸ E. Fischbein, *Climatul educativ în familie*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1971, p. 185.

Dificultatea constă în faptul că adesea pedagogia pubertății, ca de altfel întreaga operă de educație familială, este lăsată pe seama intuiției, a tradiției, a bunului simț sau, și mai rău, la discreția reacțiilor de moment, insuficient gândite, care, dată fiind complexitatea și profunzimea acțiunii educative, nu pot da întotdeauna rezultate satisfăcătoare.

Orice fel de intenție educativă, mai ales cînd e vorba de adolescenți, trebuie întemeiată pe buna organizare a vieții duse în căminul familial. Este vorba aici și de programul și disciplina pe care pune atîta preț Makarenko⁹; dar în fond totul se rezumă la stabilirea unui regim de viață bine echilibrat, care să respecte și trebuințele de mișcare și de recreere ale tînărului, și de prescripțiile igienice și alimentare, dar și de îndatoririle familiale și școlare. Negreșit, unele sînt condițiile cerute pentru elevul din școala generală sau medie, altele pentru tînărul student, sau pentru cel care eventual s-a și integrat în producție.

Cu toate atitudinile de revoltă sau independență pe care le afișează, adolescentul simte încă nevoia de protecție. O remarcă subtilă face M. Peretti¹⁰ atunci cînd afirmă că tînărul nu dorește atît ajutor, cît protecție. Ajutorul este ocazional și ostentativ; protecția este mai discretă, este constantă, integrală, sigură. Ea constituie efectiv un factor de securizare.

Tînărul dorește să fie considerat, acceptat și stimulat. În familie el este deosebit de sensibil la felul de afecțiune ce i se arată și la genul de atitudine apreciativă a celor din jur¹¹.

A. Isembert¹² susține că adolescentul este obsedat de teama de a nu fi admis în societatea adulților, de a nu fi capabil să-și ocupe locul printre ei; această teamă tulbură maturizarea, descurajează, inhibă, trezește revoltă sau chiar agresivitate.

Ca repere generale ale unei pedagogii a adolescentului, considerăm că pot fi acceptate concluziile lui P. Mendousse¹³ care socotește că este util să se lase tinerilor destulă libertate și să li se inspire suficientă încredere pentru ca ei să nu se ferească a-și manifesta prin conduită gîndurile cele mai ascunse, dar totodată că trebuie să se exercite asupra lor o influență profundă, pentru ca dorința de a merita aprobarea educatorului să ducă la înăbușirea tendințelor greșite, înainte ca acestea să poată interveni în formarea caracterului; că trebuie să se supravegheze cu mare atenție apariția simptomelor care trădează o predispoziție necunoscută, încurajînd-o dacă este pozitivă și reprimînd-o dacă este negativă.

⁹ A. S. Makarenko, *Conferințe despre educația copiilor*, București, Edit. de Stat Didactică și Pedagogică, 1956, p. 23 și urm.

¹⁰ Marcello Peretti, *La pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola Editrice, 1969, p. 45.

¹¹ Ursula Schiopu, *Psihologia copilului*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1967, p. 286.

¹² André Isembert, *L'éducation des parents*, Paris, P.U.F., 1968, p. 136.

¹³ Pierre Mendousse, op. cit., p. 299.

Pentru aceasta este însă necesar ca părinții să-și cunoască bine copiii. După părerea noastră, aceasta este una din problemele dificile pe care le pune pedagogia familiei, problemă încă prea puțin studiată și de a cărei rezolvare ne despart obstacole serioase. Printre aceste obstacole trebuie să numărăm nivelul încă nesatisfăcător de cultură al majorității părinților, inevitabila obnubilăție a capacității de evaluare ce intervine ca reflectare negativă, de data aceasta, a afecțiunii lor, superficialitatea, nepăsarea etc.

O anchetă întreprinsă de I. Gh. Stanciu¹⁴ ajunge, în această privință la concluzii ce trebuie să dea de gîndit. Punînd față în față rezultatele școlare și aprecierea școlii, pe de o parte, și aprecierile părinților, pe de altă parte, ancheta descoperă, cu privire la lotul de adolescenți, decalări flagrante, atît în plus cît și în minus. Înțelegem prin aceasta că subiectivitatea la părinții care își iubesc prea mult copiii, poate fi la fel de dăunătoare ca și subiectivitatea la părinții care își iubesc copiii prea puțin sau deloc. Înființarea unor cabinete de consultație ar ajuta substanțial pe părinți în testarea, după criterii științifice, a personalității copiilor.

O problemă care apare în cursul dezvoltării adolescentului este aceea a întovărășirii, a prietenilor pe care le leagă tînrul. Firește, niciunui părinte nu-i pot fi indiferente relațiile din afara căminului pe care și le stabilește copilul cunoscînd că acesta se află în plin proces de formare și orice influență rea poate provoca traume ireversibile.

Unii părinți înțeleg să rezolve problema aplicînd un regim de interdicții totale asupra oricărei prietenii individuale sau asupra așa-ziselor prietenii de grup. Este o eroare gravă; puberul are o trebuință stringentă de a gîndi și acționa în comun cu acei tineri de vîrsta lui care au multe asemănări sau afinități cu el; este înflorirea instinctului de socializare, care trebuie favorizată și nu reprimată.

Din acest punct de vedere, pornirile ce trebuie reprimare ar fi mai curînd acele posesive sau hiperprotectoare ale părinților care nu înțeleg că procesul de ieșire din familie este nu numai inevitabil, dar și necesar pentru buna integrare socială a tînrului.

Grupul de prieteni constituie, alături de școală, dar cu alte dominante, primul teren de experimentare a comportamentelor sociale pe care tînrul și le-a însușit în climatul afectiv al familiei. Grupul, ca mediu neutru și uneori ostil, este acela care conduce primii pași adevărați spre universul social. Datoria părinților este de a se informa îndeaproape, de a se încredința că moralitatea, înclinațiile și comportarea tinerilor în anturajul cărora se complac copiii lor, nu lasă nimic de dorit.

¹⁴ I. Gh. Stanciu, *Contribuția familiei la integrarea socială a elevilor adolescenți* în „Cercetări sociologice contemporane”, Ed. Științifică, 1966, p. 88.

Tendința de asociere trebuie canalizată de către părinți spre largile și superioarele posibilități pe care le oferă organizațiile de copii și tineret. După cum arată Stanciu Stoian¹⁵, „Integrarea intensivă în instituții anulează în bună măsură efectele grupărilor spontane cu tendințe negative“, nu numai pentru că în aceste instituții își găsesc deplină satisfacție și trebuințele socializate ale tinărului, și trebuințele sportive, competitive, recreative etc., ci mai ales pentru că activitatea în organizațiile de copii și tineret este centrată pe crearea unui înalt nivel de aspirații morale, sociale și patriotice, nivel ce corespunde Țelurilor educației comuniste.

Altă problemă pe care o pune dezvoltarea adolescenților, este aceea a atitudinii față de primele manifestări ale erotismului. Problema prezintă, atât sub aspect educativ cât și sub aspect psihologic și social, caractere diferențiate după sexul tinărului.

Este știut că, în faza adolescenței post-puberale, și chiar mai devreme, atracția dintre sexe se manifestă impetuos, iar acest fapt găsește adesea pe părinți la fel de dezorientați ca și pe tineri. La adolescent dragostea este un pretext pentru înflorirea tuturor forțelor psihice latente; neglijând latura afectivă, este imposibil să se realizeze o educație eficientă, adică profitabilă, pentru viitorul tinărului.

În intimă conexiune cu acest aspect al adolescenței se află problema educației sexuale. Pentru ca sarcinile educației sexuale — adresată copiilor de toate vârsele și nu numai adolescenților mari — să poată fi lăsate integral pe seama părinților, trebuie învinse, se știe, multe rezerve și prejudecăți.

Răspunderea majoră cade, deocamdată, tot asupra școlii, asupra medicului care, din păcate însă, nu totdeauna este și pedagog și psiholog. Dotate cu o structură complexă, cabinetele de consultație despre care am vorbit în altă parte, ar putea limpezi multe nedumeriri de această natură, care umbresc și viața tinerilor și viața părinților. Ceea ce pot afla, în schimb, mai ușor părinții este faptul că orice discuție cu tinerii pe această delicată temă trebuie dusă cu calm și fără afectare, într-un spirit de deplină seriozitate, sobrietate și respect al adevărului. Inițierea trebuie negreșit desfășurată gradat, în raport cu vârsta și cu stadiul de informare biologică, anatomică și fiziologică la care tinărul a ajuns prin școală. Mai adăugăm că este întotdeauna de preferat ca tinărul, să se lămurească prin părinți asupra nelineștii care îl frământă, și nu prin prieteni sau colegi care, în cazul cel mai fericit, nu au decât o viziune incompletă asupra acestor probleme.

¹⁵ Stanciu Stoian, *Mediul școlar și extrașcolar și integrarea socială a tineretului* în „Cercetări sociologice contemporane“, București, Ed. Științifică, 1966, p. 97.

Înainte de a încheia, rămîne să ne oprim o clipă asupra problemei orientării, sub aspectele pe care ea le îmbracă la nivelul familiei. Privită printr-o prismă pur subiectivă, se poate afirma că justa integrare profesională a unui tînr este în primul rînd o măsură de igienă psihică. Ea este o cale de a realiza acordul dintre înclinații și aspirații, pe de o parte, și forma, calitatea prestației sociale, pe de altă parte. Acest acord, odată stabilit, are efecte dintre cele mai favorabile pentru echilibrul afectiv și moral al subiectului. Profesiunea, ca atare, ar trebui să fie o proiectare pozitivă în exterior a personalității.

Nu intenționăm să ne angajăm într-o discuție asupra orientării școlare și profesionale; trebuie să remarcăm totuși că organizarea aplicațiilor practice ale sistemului de orientare instituționalizat, se află la noi, ca pretutindeni de altfel, cu mult sub nivelul realizărilor teoretice. Pînă în prezent, orientarea instituționalizată nu a izbutit să exploateze decît în infimă parte potențialul cu care este creditată și astfel răspunderile de această natură ale familiei trebuie încă să fie considerabile.

Negreșit, nu se poate cere ca familia să facă apel la criterii de orientare științific consacrate, dar bunul simț, înțelepciunea și intuiția părinților, puterea lor de convingere, pot contribui mult la îndrumarea tinerilor către un viitor în care satisfacțiile personale să fie sănătos armonizate cu interesele societății.

Cunoașterea realistă a copiilor este și în acest caz o condiție esențială. Canalizat prin urmare în direcția unei corecte finalități morale și sociale, nu există defect care să compromită iremediabil viitorul unui tînr, așa cum nu există calitate care să asigure, numai prin sine, fericirea personală și un loc de frunte în ierarhia socială.

Multor părinți, pedagogia familiei le apare ca o sumă de tehnici aplicate mai mult sau mai puțin conștient, tehnici așezate pe temelia tradiției, a experienței înaintașilor. Dar educația este și un act de creație continuă. În meseria de părinte, scrie P. Osterrieth¹⁶, fiecare vine cu modele interne anacronice în raport cu familia actuală, fiecare este îndemnat să acționeze, ca tată sau ca mamă, conform cu modelele de care este impregnat de la cea mai fragedă vîrstă, fiecare este îndemnat să-și joace rolul conformîndu-se exemplului părinților. Și fiecare, în fața unei situații noi și în fața unor principii noi, poate fi cuprins de îndoială, dacă nu chiar de anxietate, căci vechile imagini nu se potrivesc cu împrejurările noi.

Nu este vorba numai de a imita pe părinți, de a aplica vechile deprinderi. Fiecare părinte trebuie să reinventeze rolul de părinte și deci să-l gîndească. Nu este de mirare, deci, că această situație generează incertitudini, dezorientare și incoerență în atitudinea părinților, de pe urma cărora copilul are de suferit.

¹⁶ Paul Osterrieth, op. cit., p. 103.

În scopul de a exemplifica profunzimea situației de conflict care poate fi generată între adolescent și familie, redăm sinteza protocoalelor în 18 situații deosebite cercetate de Serviciul psihosocial Iași, prin chestionarul școlar-familial-social pentru vîrsta medie de 14 ani (elevi în clasa a VIII-a) și de unde rezultă esența răspunderilor la o serie de întrebări legate de conținutul afirmațiilor din lucrarea prezentă.

1. Eleva M. P., întrebată dacă în familie sînt neînțelegeri, răspunde afirmativ : *motivele sînt datorate tatălui care nu este atașat familiei, deoarece bea și o bate pe mama.*

La întrebarea : *Cine are dreptate ?* eleva răspunde : *Mama are mai multă dreptate.*

La întrebarea : *Cine are dreptate ?* eleva răspunde : *Mama are preocupările, răspunsul elevei : Mama înțelege întotdeauna și mă îndrumă spre o viață diferită de a ei. Dorește să-mi asigure o viață fericită.*

Întrebată cum se manifestă cînd nu este înțeleasă răspunde : *Încep să o iau cu gura înainte și spun cuvinte fără rost.*

La întrebarea : *Există înțelegere plină de sinceritate și dragoste între voi, părinți și ceilalți membri ai familiei ?* răspunsul este : *Există înțelegere între mine și sora mea, apoi între mine și mama mea.*

Fiind întrebată, dacă se simte bine acasă, este încurajată în ceea ce face, cine este mai sever cu dînsa : mama, tata sau alte rude ? răspunde : *Acasă nu mă simt bine ; aș dori să trăiesc într-o casă liniștită.*

2. Eleva A. D. din clasa a VIII-a răspunde la chestionarul S.F.S. în felul următor : *În familie sînt neînțelegeri. Nu am tată drept, actualul tată este frezor, mama casnică. Este ceartă continuă în casă, cred că mama are dreptate. Mama și tata nu îmi înțeleg întotdeauna preocupările.*

A fost crescută de bunica, afirmă că există de cele mai multe ori neînțelegeri de familie. În privința severității, afirmă că sînt severi și mama are dreptate. *Mama și tata nu îmi înțeleg întotdeauna preocupările. bine înțeleasă de mama, tatăl o înțelege mai puțin.*

3. Eleva Gh. L., clasa a VIII-a răspunde la același chestionar : în familie sînt neînțelegeri, motivele : tatăl este alcoolic ; mama are dreptate că îl ceartă. Vrea să fie artistă. Uneori este înțeleasă de mama mai mult și de tată mai puțin, care pare a fi mai sever.

4. Elevul L. I., clasa a VIII-a : *Sînt unele neînțelegeri între mama și tata ; motivele : tatăl de-al doilea, nu ține la mine, mă urăște pentru că îmi dă bani în fiecare lună pentru întreținere.*

În vacanță sînt părtaș activ la neînțelegeri. Mămica ține mult la mine. În privința preocupărilor mele : mama și tatăl mi le înțeleg într-o mică măsură, și cînd sînt unele neînțelegeri, mama este aceea care îmi dă dreptate. Acasă mă simt relativ bine, tatăl fiind sever.

5. Eleva B. E. răspunde exact ca ceilalți colegi. Situația familială : tatăl de-al doilea, mama recăsătorită. Tatăl mă urăște.

6. Elevul I. I. Aceleași răspunsuri : *neînțelegeri în casă.*

7. Elevul Gh. Gh. din clasa a VIII-a : *în casă, neînțelegeri, tatăl mereu nervos.*

8. Elevul S. Gh. din clasa a VIII-a *în casă, mereu neînțelegeri, tatăl bețiv, mama este casnică. Mama se poartă bine cu mine.*

9. Eleva P. S. din clasa a VIII-a aceleași răspunsuri : *mereu neînțelegeri în casă, tatăl o bate pe mamă și nu o ajută de loc, nici pe mamă nici pe ea.*

10. Elevul A. F. din clasa a VIII-a : *are neînțelegeri în casă. Tatăl este bețiv, nu îl ajută cu nimic pe copil și nici pe mamă, cu care nu se înțelege de loc.*

11. Elevul P. V. din clasa a VIII-a : *tatăl fără ocupație, mama vânzătoare, au mereu neînțelegeri în casă. Tatăl bețiv.*

12. Eleva A. M. din clasa a VIII-a : *tatăl bețiv, nu se înțelege cu mama, au mereu certuri, neînțelegeri între ei în legătură cu mine.*

13. Eleva N. C. din clasa a VIII-a : *motivul neînțelegerilor familiale este dînsa, iar părinții sint nepăsători și nu-i interesează dorințele și preocupările fetei.*

Tatăl nu o poate suferi și este foarte rău cu ea.

14. Eleva P. V. din clasa a VIII-a : *motivele neînțelegerii : beția. Fetița este foarte ambițioasă.*

15. Elevul G. M. din clasa a VIII-a : *neînțelegeri familiale datorită tatălui care urăște pe băiat. Copilul nu se simte bine acasă din cauza tatălui, care nu se înțelege cu mama.*

16. Elevul A. A. din clasa a VIII-a : *părinții nu se înțeleg în casă și nu arată înțelegere pentru copil.*

17. Eleva D. F. din clasa a VIII-a : *neînțelegeri și certuri în familie. Fata suferă și este neînțeleasă. Părinții o urăsc.*

18. Eleva P. El. din clasa a VIII-a ne dă aceleași răspunsuri ca și ceilalți copii și relevă o serie de neînțelegeri familiale. *Lipsă de dragoste a părinților, de ocrotire și îndrumare.*

Din acest lot se desprind cîțiva factori negativi în formarea personalității adolescentului :

a. deosebiri de tratament în educație : *severitate excesivă din partea unuia din părinți (în general a tatălui), indulgență prea mare din partea altuia ;*

b. *tatăl vitreg, indiferență sau ostilitate a acestuia față de copii ;*

c. *efectul nefast al alcoolismului, asupra relațiilor familiale.*

Considerăm, de asemenea, că ar fi cazul să se inițieze instituționalizarea unei activități de popularizare amplă a principiilor și metodelor

educației familiale, de difuzare a unor cunoștințe elementare de pediatrie, igienă și psihologie infantilă, pedagogie, organizare școlară, orientare etc., în cadrul unui sistem asemănător cu cel adoptat în alte țări sub denumirea de „școală a părinților“. Asemenea organism ar putea edita cărți și publicații periodice, ar putea iniția cursuri, conferințe, dezbateri și reuniuni, ar putea, în sfârșit, folosi mijloace cu și mai mare forță de convingere ca filmul, radioul și televiziunea.

ȘCOALA ȘI ADOLESCENTUL

IOAN ROMAN

Nu putem discuta despre școală ca funcție de adaptare socială a adolescentului fără a nimeri în centrul uneia din cele mai actuale și dificile probleme din filozofia educației: adaptare socială, sau dezvoltarea forțelor native ale ființei umane? Acești doi termeni, de aproximativ un secol, au scindat pedagogia universală în două mari curente: unul, de inspirație sociologică, însumând concepțiile pedagogice care consideră că adaptarea socială este sarcina fundamentală a educației, altul, de inspirație bio-psihologică, ce însușește concepțiile care consideră că această sarcină constă în dezvoltarea forțelor native ale copiilor și tinerilor.

Practica educativă efectuată în viziunea adaptării sociale este acuzată de „trădarea” libertății și inițiativei copilului, de conformism¹ și, în adevăr, prin caracterul ei coercitiv, fie că produce oameni „de serie”, fie că dă naștere la reacții non-conformiste violente și anarhice. Educația orientată de ideea evoluției naturale a copilului, reprezentată îndeosebi prin „școala activă” apuseană, privește critic realitățile sociale din lumea capitalistă; ea presupune că subiecții formați „liber” ar putea ameliora ulterior, prin activitatea lor, aceste realități. Dar această educație este acuzată de utopie, de „trădarea realității”, de faptul că în loc de oameni capabili să schimbe relațiile sociale produce mai curînd dezadaptați social, destinați eșecurilor și deziluziilor.

O filozofie a educației înlăuntrul căreia să se poată rezolva pozitiv raportul dintre adaptarea socială și dezvoltarea personalității copilului nu poate fi doar o îmbinare ecletică a acestor două poziții; ea trebuie să cuprindă ambele concepte în dinamica și interacțiunea lor și să le reconsidere fundamental, căci noi nu avem în vedere adaptarea la o realitate socială concepută static în structura ei, cu clase sociale antagoniste, și nici așa zisa dezvoltare în afara mediului social sau împotriva lui.

¹ Cf. Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, p. 5.

Referindu-ne în acest sens la rolul activ ce îi revine școlii în dezvoltarea multilaterală a personalității tineretului din societatea noastră contemporană, reținem în primul rând următoarele criterii politice directoare enunțate de către Nicolae Ceaușescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, cu ocazia plenarei Comitetului Central din 3—5 noiembrie 1971 :

„Studiem legile sociale obiective nu pentru a adopta o poziție fatalistă față de acestea, ci dimpotrivă pentru ca înțelegând sensul lor, să putem acționa în sensul progresului social, în interesul oamenilor, al victoriei socialismului și comunismului“².

Pentru școală rezultă în consecință obligația ca, în procesul integrării și adaptării sociale a adolescenților, aceștia să fie puși într-o poziție activă față de realitățile și necesitățile sociale; căci omul devine om angajându-se în transformarea și dezvoltarea acestor realități. Pornind de la cunoașterea necesităților și realităților actuale, școala trebuie să deschidă în fața adolescenților marile perspective ale țării. *Înșușirea fermă a principiilor eticii și politicii socialiste presupune deci cultivarea concomitentă a inițiativei și răspunderii personale.* Tineretul nu are doar de păstrat o stare de fapt, ceea ce l-ar putea face să creadă că nu are nimic de făcut. Pe lângă păstrarea marilor cuceriri, el trebuie convins că *îi revine sarcina de mare răspundere de a face să existe ceea ce nu există încă, dar trebuie să existe.*

Inițiativa, spiritul critic, răspunderea pentru viitor — pe scurt inserția conștiinței în ordinea existenței sociale, trebuie realizate *„în cunoștință de cauză“*. Numai atunci oamenii pot obține *„efectele voite de ei“³*, pot domina viața lor socială. Astfel această inserție nu-i decît indisciplină, dezordine, anarhie, implicit *d e g r a d a r e a* persoanei și nu dezvoltarea ei. Tocmai de aceea, la aceeași Plenară tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia :

„Avem datoria să creștem un tineret cu un larg orizont spiritual, înarmat cu tot ceea ce a creat mai bun omenirea în domeniul cunoașterii, cu cele mai noi cuceriri ale științei universale“⁴. Trebuie să observăm că atât *adaptării înguști* care respectă litera dar nu spiritul socialismului, cît și *dezadaptării* care, în genere, provin dintre acei care au crezut că în *a f a r a* vieții sociale este calea realizării lor personale, sînt, în primul rând deficitarî în ceea ce privește acest *„larg orizont cultural“* caracteristic omului de tip comunist. Tinzînd la adaptarea socială a adolescenților, școala trebuie să păstreze în permanență această notă de largă deschidere către știință și cultură.

Pentru a realiza adaptarea socială ca însușire a realităților și necesităților sociale și a unui ansamblu de reguli, mentalități, principii

² N. Ceaușescu, *Plenara C.C. al P.C.R. 3—5 noiembrie 1971*, Ed. Politică, București, p. 56.

³ Ibidem, p. 21.

⁴ Ibidem, p. 63.

și conduite specifice politicii și eticii socialiste, dar fără a înăbuși inițiativa și răspunderea personală, ci dezvoltând capacitățile creatoare ale fiecărui tânăr în parte, școala trebuie să dispună de un ansamblu complex de mijloace. În această privință, nu putem conta pe experiența trecutului, când marea majoritate a copiilor erau pregătiți pentru viață numai prin muncă fizică, alții, mai puțini, numai prin învățământ, iar alții, și mai puțini, beneficiau și de o pregătire prin știință: *La baza întregului proces educativ de formare a omului nou — trebuie să așezăm munca, învățământul, știința ca factori primordiali ai activității umane, ai progresului societății omenesti*⁵. Întreaga masă de elevi trebuie să beneficieze de acest triplu mijloc al pregătirii pentru viață. Explicitînd formula „învățământ, cercetare, producție” ca un nou principiu al educației, care depășește caracterul unilateral al tuturor concepțiilor educative de pînă acum, St. Birsănescu arată că această formulă impune o școală cu adevărat nouă „care să pregătească pe școlari pentru o viață reală complexă și să formeze un om care să fie pregătit să stăpînească știința, să dispună de un spirit creator și să se integreze în societate ca un factor productiv”⁶.

Însușindu-ne această poziție pedagogică despre adaptare și integrare socială, urmează să cercetăm următoarele particularități:

1. *Ce caracteristici comportă societatea noastră ca societate a unei duble revoluții — cea socialistă și cea a științei și tehnicii? Ce exigențe de adaptare suscită aceste caracteristici pentru adolescenți și ce posibilități de dezvoltare le oferă?*

2. *Ce reacții specifice prezintă adolescenții față de aceste caracteristici ale vieții sociale, sau spre ce valori morale, politice și sociale aspiră ei? Este posibilă o deplină concordanță între factorul social și cel psihologic în stadiul adolescenței?*

3. *Ce concluzii pedagogice se pot desprinde din aceste constatări sau prin ce modalități școala poate realiza adaptarea socială a adolescenților în sensul precizat mai sus, prevenind, cît mai mult posibil, riscurile și eșecurile? **

*

1. *Societatea contemporană a deschis omului noi orizonturi de afirmare și realizare.* Unele din caracteristicile care determină aceste posibilități sînt proprii societății noastre socialiste. Altele, rezultînd din revoluția tehnică și științifică, sînt comune întregii lumi contemporane, dar în condițiile unei țări socialiste și acestea din urmă primesc dimensiuni proprii socialismului.

Natura dialectică a lucrurilor face însă ca posibilitățile noi de dezvoltare umană, pe care le-a adus societatea de azi, să prezînte, ca revers, și noi posibilități de eroare, de deviere a personalității. În pro-

⁵ Ibidem, p. 64.

⁶ St. Birsănescu: *Învățământ, cercetare, producție*, Rev. de pedagogie nr. 1, 1972, p. 4.

* Spațiul de care dispunem face ca cercetarea noastră să nu poată depăși limitele și valoarea unei schițe.

cesul adaptării sociale a adolescenților trebuie să ținem seama deci de ambele aspecte.

Pînă nu demult, oamenii știau doar din istorie să societatea se schimbă, că există un progres social. Ritmurile tot mai accelerate ale dezvoltării economice au făcut ca astăzi schimbarea socială să fie sesizabilă în cursul unei singure vieți⁷, să devină fapt de experiență, întrucît, deși în interpretări diferite, *conștiința mișcării sociale, ideea de progres, au devenit astăzi generale și comune*. Astfel, o primă exigență de adaptare socială a adolescenților este aceea de a face față unei mari *mobilități sociale*, de la schimbarea neconținută a gusturilor și a modei, la schimbarea structurilor sociale și chiar a hărții politice a lumii. Aceasta presupune o înaltă capacitate de generalizare, încadrarea creatoare în universul tehnic și uman, precum și o nouă mentalitate asupra viitorului, ce se creează⁸ prin planurile noastre cincinale, de perspectivă, prin studiile de prognoză socială.

Omul trebuie să ia în sarcină morală mediul său natural și social: apărarea păcii, a naturii și a planetei. Aceasta presupune un amplu proces de demistificare a vieții, încrederea în forțele omului, dorința ca omul să vrea să fie stăpînul responsabil al propriei sale vieți socializate. O atare adaptare socială este incomparabil mai dificilă decît cea de odinioară, cînd tînărul trebuia să se încadreze în cîteva tradiții și structuri de valori date.

Ambianța în care trăiesc adolescenții de azi le trezește, desigur, entuziasm, mari energii și o puternică orientare spre viitor.

Ne găsim astfel în fața unor noi exigențe de adaptare socială a adolescenților. Pe de o parte ne găsim în fața unei situații propice de sfărîmarea prejudecăților, a tiparelor depășite, de înlăturare a gîndirii dogmatice. Pe de altă parte însă, adolescenții, ca unii care se consideră lezați în demnitatea lor personală față de orice constrîngere, vor fi dispuși să respingă și valori autentice ale trecutului, cu atît mai mult cu cît adaptarea lor socială nu mai poate beneficia în aceeași măsură ca odinioară, de autoritatea tradiției.

2. *Organizarea socialistă a societății și progresului tehnic au făcut să dispară grija zilei de mîine în sensul ei vechi.*

Statul socialist garantează independența și suveranitatea națională, dreptul la muncă și calificare, libertățile cetățenești. Aceasta este o nouă și foarte delicată situație de adaptare socială.

Spectrul „lipsurilor“ nu mai este, ca odinioară, un stimulent al muncii; adolescenții sînt ferm convinși că strictul necesar al existenței este oricînd asigurat. Totodată a dispărut și sentimentul de frică și vinovăție socială, pe care exploatarea îl producea în trecut. Adolescenții nu se mai simt vinovați pentru ceva anume, ei nu se mai tem că vor fi obiectul unor represii, abuzuri, nedreptăți. În atare situație, omului

⁷ Gaston Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, P.U.F., Ed. II, 1967, p. 116.

⁸ Cf. Gaston Mialoret, *Éducation nouvelle et monde moderne*, Paris, P.U.F., 1966, p. 10.

îi rămîne disponibilă întreaga energie, el putîndu-se consacra nestîngherit unei activități productive. Toate acestea favorizează adaptarea socială a adolescenților. Dar, *în condiții greșite de educație, eficiența economică a tehnicii se confundă cu facilul, iar lipsa sentimentului de vinovăție cu lipsa sentimentului de răspundere socială*. Nivelul de trai pe care îl asigură prosperitatea generală poate fi considerat de unii ca un drept fără datorii, iar a nu fi vinovat să se confunde cu a nu avea nici o obligație.

Socialismul a schimbat fundamental unghiul sub care sînt privite și cercetate valorile trecutului și cele ale lumii contemporane. Se deschide astfel tineretului un vast cîmp de investigație și afirmare, ceea ce favorizează angajarea lui în problemele vieții actuale. Totodată nivelul dezvoltării istorice a făcut să cadă o serie de valori ale trecutului, cum sînt cele legate de religie, de proprietatea privată, de dependența personală ș.a. Alte valori, cum sînt cele legate de căsătorie și familie, de modul de viață, de criteriile alegerii profesiei și cele legate de tradiție, îndeosebi, au fost foarte serios puse în discuție, căutîndu-se noi formule. Toată această ambianță este favorabilă eliberării de prejudecăți și promovării viguroase a sistemului de valori socialiste. Dar fascinația produsă de tehnică pe de o parte și înnoirea, punerea în discuție a valorilor pe de altă parte, pot să inducă și o tendință de subestimare a valorilor, a celor umaniste îndeosebi. Putem întîlni astfel ceea ce în literatura de specialitate se numește „infantilismul valorilor de prestigiu“.

Paralel cu schimbările de mai sus, în societatea noastră s-a format un puternic spirit realist și experimental. Nu numai natura este supusă unei riguroase cercetări științifice. Căsătoria, dragostea, poezia, viața, moartea, societatea au fost demitizate; omul contemporan nu mai acționează empiric și predominant afectiv. Prin știință el și-a dat seama de puterea sa. Cum am văzut, el nu așteaptă viitorul, ci îl creează. Realismul ca atitudine fundamentală în fața vieții este însoțit pe de o parte și de *franchețe*. Relațiile dintre oameni sînt astăzi mai clare, mai directe decît odinioară; ele nu mai sînt învăluite în pinza dependențelor personale și a mistificărilor religioase. Oamenii își spun *direct* ce au de spus, critica și autocritica nepermițînd fetișizarea rolurilor și statutelor sociale. Francheța în relațiile dintre oameni permite descoperirea și promovarea adevărului la scară socială.

Prin dobîndirea acestor noi caracteristici, societatea contemporană a cîștigat foarte mult pe linia realizării esenței umane și exigența de adaptare constantă în a ridica adolescenții la spiritul realist științific. Un echilibru este necesar între a primi și accepta experiența verificată a societății și totuși a cerceta, a verifica și descoperi singur, a nu aștepta rețete soluții de-a gata. Altfel, spiritul experimental pe care adolescenții și-l însușesc din ambianța în care trăiesc poate degenera în relativism, în tendința de a face neconținute experiențe în dragoste, căsătorie, profesiune, ceea ce de fapt înseamnă a trăi într-o stare de continuu provizorat.

Democrația socialistă, una din caracteristicile fundamentale ale societății noastre, pune cele mai mari și mai complexe probleme de adaptare socială. Astăzi fiecare din noi trebuie să suporte exigențele a 20 milioane de egali.

Sub raport valoric constrîngerile democrației socialiste reflectă înaltele datorii ale omului, astfel că ele nici nu pot fi puse în comparație cu vechile constrîngeri ale exploatării. Dar exigențele de adaptare la această democrație sînt noi și nu tocmai ușor de îndeplinit. Învățat o istorie întregă să fugă de autoritatea socială și de stat, omul nu poate înțelege dintr-odată că acum trebuie să le sprijine, că democrația socialistă presupune ordine, disciplină și organizare incomparabil mai mari și mai riguroase decît vechile orînduiri.

Școala trebuie să exerseze și să imprime adolescenților tot ceea ce înseamnă gîndire și conducere colectivă, disciplină și inițiativă, control și răspundere, unitate între conducere și mase, situarea maselor în postura de coproprietar, participarea maselor la conducere etc. Întreg mecanismul democrației socialiste va funcționa tot mai bine pe măsură ce școala îl va educa mai complet și mai responsabil.

Mai bogată și mai evoluată istoricește, societatea contemporană este mai tolerantă. Se poate constata că, în ultima sută de ani, represiunea justițiară a scăzut foarte mult⁹. Multe din infracțiunile care odinioară se sancționau foarte aspru, azi se rezolvă prin amenzi^{*}. Se adaugă faptul că cea mai specifică chemare pe care societatea socialistă o adresează tinerilor este : căutați, studiați, cercetați, învățați, creați ! Dar a căuta și cerceta, ca atitudine de viață, înseamnă și posibilitatea mai frecventă de erori. Socialismul are astfel un dublu motiv de a fi o societate tolerantă. Dar, mediu propice al inventivității și creației, toleranța poate fi luată de unii tineri drept semn de slăbiciune a societății noastre. Pe această linie, se întîlnesc cazuri, mai ales acolo unde toleranța școlii nu se manifestă în domeniul inventivității și creației ci în acela al comportării civilizate și al disciplinei în muncă. Adaptarea, pentru democrația socialistă, comportă astfel și toate exigențele educației civice.

Îndemnul spre cercetare, inventivitate, creație, reflectă tendința socialismului de a asigura dezvoltarea nestîngherită a personalității, de a satisface nevoia primară de originalitate a omului.

În condiții greșite de educație, la unii tineri, originalitatea se limitează la modă, extravaganță și exhibiționism, la mimarea unor false modele, la spiritul filistin.

⁹ Cf. Jean Fourastié, *Essais de morale prospective*, Gonthier, Paris, 1966, p. 62.

^{*} O colectivitate în care orice greșală se pedepsește cu maximum de asprime este o colectivitate în care nu se poate crea nimic ; ea doar menține o stare de fapt. Așa se explică de ce științele, tehnica, arta au înflorit în societățile democratice și nu în cele despotice.

Ca temelie a existenței societății și mijloc al creării de sine a omului, munca este prima categorie a moralei. Socialismul este prin excelență societatea care instaurează cultul muncii și propagă neobosit valorile ei, încît exigența centrală a adaptării sociale este aceea a integrării în societate prin muncă, prin profesiune.

În documentele P.C.R. se arată că toți tinerii trebuie să muncească, fără nici o excepție. Astfel, *pentru a uni munca cu învățămîntul și știința, școala, facultatea, trebuie să fie în incinta fermei, a fabricii, a uzinei.* Măsurile luate de partid și de stat privind legătura dintre școală, muncă, viață, conduc spre acest tip de școală. Pînă la realizarea unei atari rețele școlare pe întreaga țară, trebuie aplicate cu competență și răspundere măsurile actuale privind educația prin muncă și pentru muncă. Din acest punct de vedere, valoarea educației premerge instrucției. Pregătirea adolescenților pentru o viață de muncă rămîne prima mare îndatorire a școlii. Nu se poate vorbi serios de adaptare socială fără integrare în muncă.

Dintr-o unitate bio-economică, familia a devenit azi o unitate existențială. Egalitatea juridică, morală și materială a soților a adus posibilitatea întemeierii familiei pe dragoste și grijă față de copii; totodată a sporit considerabil interesul părinților față de viitorul școlar și profesional al copiilor, ceea ce înseamnă un sprijin masiv acțiunii de adaptare socială a copiilor și tinerilor. La rîndul său, statul socialist a adus tinerilor posibilitatea de a urma studii superioare celor ale părinților, de a alege alte profesii decît ale părinților și de a studia și a se califica fără ajutorul material al părinților. De exemplu, în timp ce într-o țară ca Franța numărul fiilor de muncitori și țărani care vor să rămînă în profesiunea părinților trecea de 60%¹⁰, la noi această proporție este mult mai mică¹¹. Independența timpurie a adolescenților față de părinți este un fapt pozitiv nu numai prin încadrarea timpurie într-o profesiune și în viața socială, ci și prin aceea că tinerii se pot sustrage ușor eventualelor mentalități retrograde ale familiei privind profesiunea, căsătoria, ateismul ș.a. Dacă în unele privințe școala primește ajutorul familiei în opera de adaptare socială a adolescenților, în alte privințe lucrurile stau altfel. În unele cazuri, părinții transferă asupra copiilor dorințele și visurile lor neîmplinite și practică față de aceștia o atitudine de supraestimare și răsfaț. Nu de puține ori părinții „împing” copiii spre profesii cultural-intelectuale spre care nu au aptitudini. Nu aspirația spre cultură este condamnată, ci motivarea „să trăiască mai ușor”, ceea ce creează adolescenților convingerea că munca intelectuală nu este de fapt o muncă, ci un privilegiu.

Se impune concluzia că în opera de adaptare socială a adolescenților școala trebuie să colaboreze foarte strîns cu familia, exercitînd asupra ei o influență pozitivă, înnoitoare.

¹⁰ Les 16—24 ans, Une enquête de I.F.O.P., commentée par Jaques Duquesne, Paris, 1963, p. 38.

¹¹ Buciumi, un sat din țara de sub munte, Ed. Academiei R.S.R., 1971, p. 89—90 și 257—258.

Condițiile vieții contemporane au făcut ca tineretul să nu mai fie prezent în lume ca o categorie bio-psihică, așa cum este copilăria sau bătrînețea, ci ca o forță, sau formație socială. Lucrul se reflectă și în aceea că o bună parte a sociologiei contemporane a găsit necesar să aibă drept obiect problemele tineretului.

Ieșirea tineretului pe scena lumii i-a adus conștiința valorii de sine, ceea ce îi dă o configurație psiho-morală nouă, un însemnat spor de demnitate și personalitate. Problemele tineretului nu se pun la noi în aceeași termeni ca în occident. Dar oricare ar fi aceste deosebiri, astăzi când tinerii au organizații politice proprii și ministere proprii, drepturi cetățenești și de muncă egale cu ale adulților, când îi întâlnim pe cele mai importante șantiere naționale, e de la sine înțeles că ei nu mai pot fi tratați ca atunci când depindeau aproape exclusiv de părinți pînă la 25—30 ani. Relațiile dintre profesori și adolescenți trebuie să fie o *ucenicie* a integrării în viața socială și de muncă, în principiile diriguitoare privind familia, colectivul, munca, statul, patria, umanitatea.

*

Ne-am oprit la caracteristicile de mai sus ale vieții noastre sociale tocmai pentru că sînt unanim recunoscute și nevoia adaptării adolescenților în aceste privințe este indiscutabilă. Stabilirea măsurilor pedagogice corespunzătoare reclamă nu numai cunoașterea acestor caracteristici ale vieții sociale și ale particularităților psiho-fizice ale adolescenților, ci și *reacția lor afectivă* față de condițiile în care trăiesc. În acest scop, am efectuat o investigație pe un eșantion de 109 elevi (42 B + 67 F) din clasele a VII-a — a VIII-a și unul de 132 elevi (73 B + 59 F) din clasele a XI-a — a XII-a. Pentru a nu cădea victimă unor eventuale opinii strict locale dintr-o școală sau alta, investigația a cuprins elevi dintr-o arie mai largă — orașele Iași, Bacău, Suceava. Elevilor din clasele VII—VIII li s-a dat un chestionar din 32 întrebări, iar celorlalți unul din 68 întrebări, în esență însă aceleași, cu respectarea diferențelor specifice vârstei. Dat fiind că un nivel de instrucție influențează motivația și comportarea numai dacă a fost profund integrat în conștiință, nu am investigat nivelul de cunoștințe morale, politice, civice și sociale ale elevilor, ci *mentalitatea* lor, imprimată în dorințe, preferințe, opțiuni. N-a fost vorba de răspunsuri corecte sau incorecte, ci de judecata apreciativă a elevilor. De aceea, majoritatea întrebărilor au avut un caracter indirect.

În elaborarea întrebărilor, ne-am condus de un chestionar întocmit de André Berge și aplicat de UNESCO în mai multe țări, cu scopul de a se stabili idealurile și valorile spre care tinde tineretul contemporan¹². Am transformat totuși, în mare măsură, aceste întrebări, adaptîndu-le la ceea ce am considerat a fi specific țării noastre. Întrebările au avut posibilități foarte variate de răspuns, încît s-a pu-

¹² Cf. *Revue internationale de l'education des adultes et des jeunes*, vol. XVI (1964), nr. 2, p. 136—142.

tut obține o „hartă“ destul de întinsă a aspirațiilor, preferințelor și opțiunilor adolescenților investigați, ceea ce ne-a permis să constatăm *problematica* lor socio-morală. Dar omologarea răspunsurilor a fost destul de dificilă. De cele mai multe ori nu le-am putut exprima în date statistice și a trebuit să ne conducem numai după cifrele absolute. Astfel constatările noastre au mai mult o valoare orientativă.

Am vrut să constatăm :

1. Cum se vede sau cum se vrea, cum se situează adolescentul pe sine la începutul și apoi la sfârșitul vârstei ?
2. Cum îi vrea el pe ceilalți și în ce raport se situează cu ei ?
3. Cum vrea adolescentul societatea și în ce raport se situează cu ea?

Constatări la elevii claselor VII—VIII

Primele trei întrebări (*Ce calități ai vrea să recunoască în tine prietenii tăi ? ; Ce calități ai vrea să aibă prietenii tăi ? ; Ce calități morale ar trebui să aibă fiecare om ?*); ținesc la depistarea unui singur lucru : dacă elevii au o imagine generală pozitivă despre om, spre care să tindă. Abia a treia întrebare îi orientează spre calitățile morale ale omului. În condițiile în care elevii ar fi avut o imagine pozitivă încheșată despre omul care vor să fie, răspunsurile la toate trei întrebările ar fi trebuit să fie aproximativ aceleași.

În răspunsurile lor elevii citează peste 20 calități pe care ar dori să le aibă ei, prietenii lor sau omul în general. Dar toate acestea sînt calități *morale* tradiționale. Adaptarea, inventivitatea, mobilitatea, creativitatea ș.a. nu sînt citate. Dintre calitățile legate de muncă apare în mod evident doar una — hărnicia — și aceea sporadic...

Rezultă că *imaginea despre om a acestor elevi este cu precădere cea clasică*. Dintre calitățile morale citate, cele mai multe sufragii le-au obținut *cinstea, sinceritatea, prietenia, modestia*, ceea ce înseamnă că există un nucleu în jurul căruia se poate forma moralitatea, dar acesta este tot cel *clasic*. Nu sînt citate decît ocazional trăsături morale specifice omului de azi, cum sînt : încrederea în forța proprie, disciplina, programul, răspunderea, perseverența. Atît profesorilor cit și elevilor, lipsindu-le timp îndelungat studiul sistematic al eticii, ei au rămas tributar unei imagini tradiționale despre om — omul care se definește prin oarecare moralitate generală și bun simț.

Întrebările cu privire la principalele datorii ale omului : care sînt cele mai grave defecte morale ale omului ? ce-ți place cel mai mult în conduita oamenilor cu care te întâlnești ocazional și ce te supără cel mai mult în conduita oamenilor cu care te întâlnești ocazional ?, aveau menirea de a pune în evidență ceea ce este dinamic, activ în imaginea despre om, dispoziția sau hotărîrea de a lupta pentru a realiza această imagine în ființa proprie și a altora. Răspunsurile exprimă dispoziția de a apăra calitățile citate la primele trei întrebări. Printre datorii, în ordinea sufragiilor obținute, se citează : munca, patriotismul și respectarea legilor, comportarea civilizată, apoi altele. Dar la defectele morale ale

oamenilor, lenea nu este citată decît de 12 ori la 109 subiecți. Sînt citate între 30—40% : minciuna, lăcomia și furtul, necinstea, apoi invidia, egoismul, îngîmfarea ș.a.

În comportarea celor cu care se întîlnesc ocazional elevii apreciază politețea, modestia, respectul, și resping sau blamează cu precădere lipsa acestor calități, plus îngîmfarea, neglijența vestimentară, vocabularul urît. Nici de astă dată nu a fost depășită o anumită viziune *tradițională*; nu sînt citate în nici un fel calități de mare actualitate : informația, capacitatea de sinteză, organizarea, spiritul de observație, inițiativa și răspunderea. La o interogare directă, sigur că elevii ar putea susține o discuție pe astfel de probleme, dar ele încă nu s-au sedimentat în conștiința lor, nu fac parte din imaginea lor despre om. Adaptarea lor în aceste direcții, solicitate de societatea contemporană, poate rămîne deficitară.

În societatea noastră banul a decăzut din domnia pe care o exercită în societatea burgheză. Totuși, pentru realizarea unui proiect personal sau social, el reprezintă încă un fel de „nervum rerum”. Întrebarea a 8-a este : „Ce ai face dacă ai avea mulți bani”? Răspunsul arată că tineretul nostru s-a eliberat de tirania sau fetișul lucrurilor. Cele mai multe opțiuni sînt pentru : depuneri la C.E.C., excursii, cărți, procurarea celor strict necesare. Rămîne deci disponibilă o mare cantitate de energie ce poate fi canalizată spre acțiune și creație.

O serie de întrebări au sondat sensibilitatea intimă a elevilor, cu scopul de a constata dacă ei prezintă un fond afectiv propice pentru o morală optimistă prin acțiune. Astfel, la întrebarea : „Preferi să-ți petreci timpul liber singur, cu prieteni, sau în familie ?” — elevii optează, în ordine, pentru compania prietenilor, apoi a familiei, ceea ce reprezintă un grad sporit de sociabilitate. Circa 20% preferă să-și petreacă timpul liber singuri. E greu de spus dacă la aceștia e vorba de o înclinare spre meditație, de o simplă manifestare a particularităților de vîrstă, sau de o tendință de izolare, de un început de criză provocată de traume școlare și familiale. Problema trebuie să rețină atenția educatorilor. O asemenea testare trebuie făcută în fiecare clasă la începutul adolescenței, căci tendința spre izolare sau sociabilitate va influența foarte puternic întreaga dezvoltare a adolescentului.

Peste 65% din elevi (fetele în proporție mai mare) declară că ar suferi mult dacă cineva ar spune minciuni pe seama lor. Totuși 30 din numărul total declară că ar suferi puțin sau de loc. Poate fi o manifestare de teribilism, specifică vîrstei, dar poate și un început de blăzare și cinism, destul de alarmant ; și această problemă merită să rețină atenția.

La întrebările : ce părere ai despre tine ? foarte bună, bună, mijlocie, rea ; colegii te văd în același fel ?, elevii se feresc de extreme ; majoritatea declară că au o părere bună sau mijlocie despre ei înșiși. Răspunsul la partea a doua a întrebării este totuși neconcludent. Se pare că elevii nu-s învățați să se verifice în alții ; se pare că nici nu și-au pus această problemă. A avea despre tine o părere pe care nu știi dacă alții

o confirmă, este o sursă de numeroase conflicte și suferințe pe drumul lung al adaptării sociale.

Unele întrebări au tins să surprindă modul cum se situează copilul în lume la începutul adolescenței sale. Astfel, o întrebare trebuia să arate ordinea preferențială a activităților din timpul liber : pe o scară de la 1—7, subiecții au trebuit să pună în ordinea preferințelor : lectura, teatrul, muzica, discuțiile cu prietenii, cinematograful, sportul, turismul. Lectura ocupă locul întâi, cu cele mai multe sufragii. Locul doi este disputat între teatru, muzică și cinematograf. Locul trei, între teatru, muzică, cinematograf și discuțiile cu prietenii. Pe locul patru intră în competiție turismul. Locurile 5—6—7 sînt ocupate în principal de sport, turism, discuții. Se observă că toate aceste activități își găsesc suficienți reprezentanți, ceea ce înseamnă că la începutul adolescenței profilul spiritual este destul de bogat și variat ; el nu este disputat doar între lectură — sport — cinematograf, cum ne așteptam.

La întrebarea : „Ți-ai făcut un plan de viitor ? care anume ?” un număr de 66 subiecți din total optează pentru studii superioare, un număr de 27 declară că încă nu s-au gândit, 9 subiecți nu au răspuns de loc, iar din restul de 7 numai unul optează pentru intrarea direct în producție. De remarcat numărul destul de mare al celor care încă nu s-au gândit la viitor, și foarte mare (66) al celor care au optat pentru învățămîntul superior, dar *fără să menționeze în prealabil școala secundară*. În lipsa termenului scurt, mobilizator (școala secundară), opțiunea pentru învățămîntul superior poate fi o simplă reverie.

Întrebarea : „Ce ocupații preferi în timpul liber ?” trebuia să aducă posibilitatea de a opta și pentru alte preocupări decît cele de la întrebarea 13, (care au fost listate de noi). Din păcate nu au apărut în plus decît 7 opțiuni pentru construcții tehnice, 6 pentru filatelie, 5 pentru menaj și 2 pentru poezie. Ne-am fi așteptat să fie citate preocupări de *exercitare a unor aptitudini, talente, inclinații*, pe care, desigur, elevii le au, dar nu sînt puse în valoare.

La întrebarea : „Ce te atrage mai mult : trecutul, prezentul, viitorul ?” majoritatea covârșitoare a elevilor optează pentru viitor. Această atitudine prospectivă va facilita mult adaptarea socială a adolescenților, dar trebuie cercetat dacă ea nu reprezintă și o slăbire a spiritului realist, o fugă de sarcinile prezentului ; dacă nu cumva elevii cred că „viitorul vine” în loc să fie construit.

Alte întrebări au încercat să surprindă viziunea elevilor asupra celorlalți oameni, asupra societății și în ce relații se situează ei față de oameni și față de societate. Aproape toți elevii declară că vor să fie folositori patriei, societății, familiei, ceea ce arată convingerea, poate neclară dar intimă, că omul nu se poate realiza decît în muncă și social. Există deci la începuturile adolescenței un fond foarte favorabil integrării sociale. Circa 40% din subiecți răspund că nu pot exista motive pentru a rupe legăturile cu cel mai bun prieten. Restul răspund afirmativ, invocînd minciuna, trădarea, ipocrizia, egoismul etc. Intransigența

și principialitatea morală reprezintă deci un grad destul de ridicat (circa 60%).

Printre principalele condiții, necesare unei mai bune înțelegeri cu persoanele din jur, elevii citează aproape integral calitățile enumerate la primele trei întrebări. Colaborarea și ajutorul reciproc sînt citate în 4 cazuri. Nu se fac referiri la intransigență, principialitate, exigență, incluse în răspunsurile de la întrebarea precedentă.

Principalele cauze ale certurilor dintre persoanele din jur sînt echivalate aproximativ cu defectele menționate la primele întrebări. Observăm din nou că nu este depășit un anumit model moral, întrucît nu se fac nici un fel de referiri la calitățile privind spiritul critic și autocritic, însușirile organizatorice și cele necesare muncii, asumarea răspunderii ș.a.

În legătură cu întrebările ce privesc relațiile cu familia, s-a observat că elevii doresc, în egală măsură, să se asemene fie cu mama, fie cu tata, iar o bună parte din ei doresc să se asemene cu ambii părinți. Aceasta denotă un bun climat al vieții de familie. Majoritatea elevilor declară că se înțeleg bine cu ambii părinți, dar 63 din subiecți declară că pot discuta cu părinții doar *unele* din problemele ce-i preocupă. Totuși este îmbucurător că numai un singur subiect (băiat) declară că nu poate discuta cu părinții nici una din problemele sale. Un număr de 85 subiecți declară că vor să trăiască cu părinții, iar 17 singuri.

Putem conchide că relațiile cu părinții, la începutul adolescenței, sînt bune, normale, ceea ce constituie o bună cale de integrare în viața de familie și școală.

S-a cerut elevilor să facă observații critice asupra chestionarului și să semnaleze probleme importante care ar fi dorit să le găsească în chestionar; am primit însă răspunsuri puține și nesemnificative, ceea ce arată că elevii nu sînt exersați în această privință.

Constatări la clasele XI—XII

Primele întrebări la clasele XI—XII au fost circumscrise direct în sfera moralei, spre a putea constata dacă în conștiința elevilor au fost integrate o serie de calități noi pe care desigur le posedă la nivel rațional, dar care nu fac parte din conștiința morală tradițională.

La întrebarea „dacă există calități morale care le-ai putea feri pe om de degradare în orice împrejurare” elevii enumeră aproximativ calitățile enunțate și de subiecții claselor VII—VIII la întrebarea 1. Totuși, peste 40% din ei citează voința sau calități implicate de aceasta. În ordinea sufragiilor obținute, sînt citate apoi principialitatea, demnitatea, onoarea și cinstea. Încrederea în sine este citată de 14 ori, iar munca de 13 ori.

Întrebarea „care este cea mai mare îndatorire față de propria persoană?” este reversul primei, un fel de cheie de control; de data aceasta, peste 40% din sufragii le-a obținut respectul față de sine (și de alții). Voința și calitățile implicate au mai fost citate abia de 14 ori, apoi urmează corectitudinea, demnitatea, sinceritatea ș.a.

La întrebarea „care sînt cele mai grave defecte morale?” răspunsurile sînt asemănătoare cu cele date de subiecții claselor VII—VIII la întrebarea a patra. În ordinea sufragiilor obținute sînt citate necinstea, invidia, lășitatea, minciuna, ipocrizia, egoismul. Lipsa de voință (și calitățile implicate) este citată ca defect moral într-un singur caz.

Răspunsurile la primele trei întrebări ne conduc la concluzia că imaginea generală despre moralitate a elevilor mari nu-i deosebită fundamental față de a celor mijlocii.

Ea este tot o imagine de tip clasic formată mai mult sau mai puțin empiric. Această părere este ameliorată însă de răspunsurile la întrebarea „în ce constă fericirea?”, cînd 60 de subiecți citează îndeplinirea idealurilor. Din 156 opțiuni formulate la această întrebare, îndeplinirea idealului, munca, studiile și a fi util altora, au intrunit 88 opțiuni. Ar rămîne totuși de investigat în ce fel înțeleg elevii noțiunea de ideal. Peste 40% din băieți și peste 35% din fete optează pentru o existență agitată, frămîntată — în sens de interesantă, inedită. Restul doresc o viață liniștită sau ceva intermediar între aceste limite. Rezultă că elevii mari sînt totuși antrenați de mobilitatea și schimbarea socială, că aceasta nu-i sperie, că în genere nu preferă o existență plată. Aceasta îi apropie de multe caracteristici ale vieții moderne.

La întrebarea dacă ar dori să aibă mulți bani sau numai strictul necesar și ce ar face dacă ar avea mulți bani, majoritatea elevilor optează pentru strictul necesar, iar dacă ar avea mulți bani arată că i-ar investi în studii, călătorii, lucrări de știință și artă. Bunele tendințe de la clasele VII—VIII deci s-au consolidat. Totodată se constată o tendință către un consum rațional, ceea ce întrucîtva denotă sensul pozitiv al noțiunii de ideal. Ambele întrebări arată că *elevii nu optează pentru o viață facilă, ci sînt dispuși spre activitate.*

În condițiile unei concepții morale deplin încheiate și active, răspunsurile la întrebarea „cînd ești supărat, unde sau în ce îți găsești consolarea?” trebuiau să coincidă, în linii mari, cu opțiunile privind sensul vieții și al fericirii, formulate mai sus. Elevii trebuiau deci să indice niște modalități mai mult sau mai puțin active. Ei au indicat însă, în ordinea opțiunilor: lectura, prietenii și familie, cugetarea în singurătate, plimbarea ș.a.

Întrebările „ce înseamnă o viață reușită? dar una nereușită?” aveau aceeași menire de a scoate în evidență aspectul dinamic al concepției morale a elevilor, în cazul că el există. Peste 50% din fete și peste 35% din băieți consideră că o viață reușită înseamnă realizarea unui ideal propus. Restul opțiunilor sînt în legătură cu satisfacțiile pe care le produce munca, familia și prietenia.

Peste 2/3 din elevi declară că ar suferi mult dacă s-ar spune minciuni pe seama lor. Restul declară că ar suferi mai puțin, numai uneori, sau de loc. Sensibilitatea intimă este deci destul de ridicată la sfîrșitul adolescenței, ceea ce îi ferește de blazare, cinism, indiferentism. Majoritatea covârșitoare a subiecților arată că sînt dominați de stări de bună dispoziție și optimism, citîndu-se, pe alocuri și melancolie, ceea ce

este firesc. Ca și la începutul adolescenței, elevii au despre ei o părere bună sau mijlocie și se feresc a se situa în extreme dar, ca și colegii lor mai mici, nu știu dacă părerea despre ei înșiși este sau nu confirmată. de alții. Cei mai mulți consideră că suferința are un rol pozitiv în viață.

Elevii au avut de precizat pentru care lucru merită să-ți trăiești viața, să-ți cheltuiești energia, să-ți riști viața; au avut de ales răspunsurile dintre: o ființă iubită, onoare, glorie, o idee mare, patrie, părinți, umanitate, bani, prieteni, confort.

Au putut să facă și alte opțiuni; răspunsurile vădese distincții și nuanțe extrem de fine și înălțătoare. Pe primele locuri au fost citate: ființă iubită, idei mari, patrie, părinți, umanitate. Banii și confortul au intrunit foarte puține opțiuni. Răspunsurile vădese generozitatea specifică vârstei.

Întrebarea „unde crezi că vei avea cele mai mari satisfacții — în muncă, în viața de familie sau în altă parte?” a fost o cheie de control pentru întrebarea precedentă. În condițiile lichidării dublului eu prin desființarea înstrăinării omului de muncă și de societate, ar fi fost de așteptat ca subiecții să declare că speră să găsească cele mai mari satisfacții în domeniul pentru care au declarat că merită să-și trăiască viața. Tocmai de aceea le-am dat posibilitatea de a face și alte opțiuni afară de muncă și familie; subiecții însă nu au depășit sugestiile făcute de noi — munca și familia —, unii adăugind cel mult diverse activități (preocupări) specifice timpului liber. Rezultă că în educația morală a adolescenților trebuie să mergem în profunzime mult mai mult, printr-un sistem încheiat de idei morale.

Anumite întrebări au avut ca scop să stabilească cum se situează subiectul în lume la sfârșitul perioadei de adolescență. Se înregistrează o deosebire față de începutul adolescenței? în bine sau în rău? Circa 60% din subiecți răspund că omul se poate stăpîni și controla în toate împrejurările, ceea ce înseamnă că a pătruns tot mai mult ideea că omul nu trebuie să se considere pradă a împrejurărilor sau rezultantă pasivă a lor.

Aproximativ 60% din subiecți consideră că nu orice greșeală poate fi iertată, ceea ce confirmă încrederea lor în dreptate. Printre condițiile reușitei în viață, efortul personal este citat de 115 ori, norocul de 50 ori, diploma de 30 ori și relațiile de 18 ori. Adolescenții sînt deci bine orientați la intrarea în viață. Faptul că *relațiile* sînt citate atît de puțin (fiecare elev putea să citeze 1—4 condiții) arată starea bună a atmosferei noastre morale, încrederea în efortul personal și în justiția socială. Totuși, șansa a fost citată de 50 ori. Trebuie să ne ocupăm de educația privind diminuarea riscurilor și mărirea șanselor.

La întrebarea „dacă ești de acord cu formula: „scopul scuză mijloacele”, aproape toți subiecții răspund că nu sînt de acord cu formula citată.

Pe o scară de la 1 la 9, subiecții au avut de așezat în ordinea importanței pe care le-o acordă : onoarea, cinstea, demnitatea, modestia, loialitatea, prudența, curajul, eroismul, sociabilitatea. În funcție de primele patru locuri obținute de fiecare din aceste calități, ele se plasează astfel : cinstea, onoarea, demnitatea, modestia, curajul, sociabilitatea, loialitatea, eroismul, prudența.

Deci ordinea dată de noi nu i-a sugestionat prea mult pe subiecți : cinstea a trecut hotărît pe locul întâi și onoarea pe locul doi. Curajul și sociabilitatea au fost ridicate pe scara importanței față de ordinea dată de noi, iar prudența a fost coborîtă. De reținut opțiunea mare pentru cinste, onoare, demnitate, modestie și sociabilitate. Prudența nu este o virtute prea mare pentru adolescent : ea a fost plasată hotărît pe ultimul loc. Putem conchide, cu privire la existența unui fond moral general sănătos, la sfîrșitul adolescenței.

Peste 100 subiecți răspund că și-au făcut un plan de viitor, din care 78 indică studiile superioare ca bază a acestui plan. Ideea de calificare, la sfîrșitul liceului, altfel decît prin învățămîntul superior, era puțin răspîdită la data cînd am efectuat ancheta ; această constatare este întărită de întrebarea „ce profesiune te atrage cel mai mult ?“, la care, cu excepția a 18 subiecți care nu au răspuns, toți elevii au indicat profesii bazate pe studii superioare. Titlul de inginer și cel de profesor au obținut cele mai multe opțiuni. Decî, au declarat că aspiră spre studii superioare și cei care la întrebarea precedentă declaraseră că încă nu-și făcuseră un plan de viitor. Visul este mare, dar acțiunea pentru realizarea lui nu-l pe măsura visului, mai ales că la partea a doua a întrebării (crezi că o vei putea realiza ?) mulți au dat răspunsuri nesigure sau n-au răspuns. Măsurile pentru legarea școlii secundare de producție se vădese astfel a fi extrem de necesare.

Fără să fi dat noi o listă de preocupări, subiecții au avut de înregistrat opțiunile lor pentru timpul liber. În ordinea descrescîndă a sufragiilor obținute, au fost formulate următoarele opțiuni :

— Băieți : lectura, sportul, plimbarea, cinema și muzică, teatru, turism.

— Fete : lectura, plimbarea, cinema, muzică, sport și gospodărie, teatru, turism.

Se observă similitudinea aproape totală de opțiuni la băieți și fete. E posibil ca subiecții să fi înțeles prin timpul liber doar timpul rămas și după activitățile libere de studiu și exerciții pentru o viitoare profesiune. Și această chestiune trebuie adîncită.

Am propus subiecților să pună, pe o scară de la 1 la 7, în ordinea preferințelor, lectura, teatrul, muzica, discuțiile cu prietenii, cinema, sport, turism. Rezultatele nu sînt simțitor deosebite de ordinea în care am enunțat noi aceste activități. Discuția cu prietenii, inclusă de noi pe locul 4, în această scară de valori a fost plasată pe locurile 5, 6, 7. În opțiunile libere ea nu a fost menționată de nici un subiect ; faptul

reține atenția și necesită a fi cercetat din nou pentru stabilirea dispoziției de comunicare, schimb de informații, colaborare.

Peste 90% din subiecți consideră că vor putea contribui la programul social, dar nu singuri ci împreună cu alții. Este un mod corect și realist de a te situa în lume.

La întrebarea „dacă vor să se asemene cu vreo mare personalitate cunoscută din istorie, știință etc.” 1/3 din subiecți declară că vor să se asemene cu vreo mare personalitate și chiar o indică. În comparație cu situația de la începutul adolescenței opțiunea pentru o personalitate proprie crește, deși mai puțin decât ne-am fi așteptat. A dori, la 17—18 ani să fii asemenea lui Iorga, Eminescu ș.a., când deja întrezezi că nu vei putea fi ca ei, înseamnă a întârzia prea mult pe tărîmul visului pasiv. Un număr de 77 subiecți declară că vor să lase un lucru deosebit în urma lor; 18 subiecți au răspuns negativ, iar 37 (ceea ce înseamnă destul de mult) nu au răspuns la întrebare. Se pare că ideea că omul se realizează în produsul muncii sale nu este suficient integrată în conștiința adolescenților.

Pe o scară de la 1 la 6, subiecții au avut de pus în ordine importanței pe care le-o acordă pentru progresul social: savanții, artiștii, oamenii politici, scriitorii, tehnicienii, eroii. În funcție de majoritatea sufragiilor, s-au obținut următoarele rezultate:

Oamenii politici nu au ocupat locul 1 din cauza fetelor care aici au optat pentru eroi și în defavoarea oamenilor politici; poate e o notă de romantism explicabilă, dar poate că, în viziunea fetelor, eroul și omul politic se confundă. Băieții au acordat locurile 1 și 2 oamenilor politici, și savanților. Adolescenții consideră astfel că pentru progresul social au o mare importanță oamenii politici și savanții, urmași de tehnicieni, ceea ce corespunde unei realități contemporane.

Încheind comentariul la acest ciclu de întrebări, putem conchide că, la sfîrșitul perioadei, adolescenții se situează relativ corect în lume, ceea ce înseamnă că au trecut cu succes diversele obstacole ale adaptării sociale. Unele aspecte însă, așa cum s-a menționat pe parcurs, ne rețin atenția și trebuie cercetate din nou.

O serie de întrebări vizează relațiile adolescentului cu colectivul, cu societatea, concepția lui despre societate. Peste 100 de subiecți consideră că cea mai mare îndatorire față de alții este respectul, stima, ajutorul reciproc. Aproximativ în aceeași proporție adolescenții se simt utili altora.

În și mai mare număr declarau că simt nevoia de a fi înțeleși de alții și a-i înțelege pe alții și că fericirea nu este posibilă fără să iubești pe alții și să fii iubit de alții. Tot atît de mult adolescenții apreciază la un prieten sinceritatea, cinstea, modestia. Deși au fost opțiuni nelistate, din nou adolescenții se rezumă la *calitățile tradiționale*. Nu au fost citate de loc: informația, disciplina, voința, năzuința spre ideal ș.a. La întrebarea inversă „ce calități ai vrea să recunoască în tine prietenii tăi?” se obține același rezultat. Aproape 2/3 din adolescenți doresc să-și pe-

treacă timpul cu prietenii, restul cu familia sau singuri. Considerăm că răspunsurile reflectă o situație normală.

Peste 60% din subiecți declară că există motive pentru care ar fi în stare să rupă legăturile cu cei mai buni prieteni (în clasele VII—VIII numai 40% au dat acest răspuns); să fie oare un mai mare grad de realism, sau o doză de scepticism, în urma diverselor experiențe făcute în stagiul de adolescent? sau tocmai marea exigență față de prietenie, specifică la această vîrstă, explică acest procent? Chestiunea merită a fi aprofundată printr-un studiu mai concret.

Printre condițiile necesare spre a ne înțelege cu cei din jur, pe primele locuri au fost citate sociabilitatea și respectul reciproc, ceea ce este îmbucurător. Cauzele neînțelegerilor dintre oameni sînt văzute în invidie, egoism, ș.a., dar circa 30% dintre subiecți citează deosebirile de concepții. Aceasta înseamnă că, în mentalitatea morală a adolescenților, a pătruns în bună măsură ideea că unitatea dintre oameni se datorește în primul rînd unității de concepție. Din acest punct de vedere, imaginea tradițională despre morală este astfel depășită. Dar în conduita oamenilor cu care se întîlnesc ocazional adolescenții, apreciază aproape aceleași calități ca și colegii lor de la clasele VII—VIII și blamează sau resping aceleași defecte.

Pe o scară de la 1 la 10, subiecții au avut de așezat în ordinea importanței acordate: prietenia, tovărășia, respectul drepturilor altuia, ajutorul reciproc, critica, mila, bunătatea, toleranța, iertarea, recunoștința. Au obținut cele mai multe sufragii: prietenia, tovărășia, respectul drepturilor altuia, ajutorul reciproc, critica.

Plasarea toleranței, milei și iertării pe ultimele locuri arată un înalt grad de exigență morală. Orizontul moral al adolescenților ni se pare a fi prea personal; ei au plasat prietenia pe locul întîi cu 90 sufragii, pe cînd sufragiile celorlalte calități nu s-au ridicat, la nici unul din nivelele scării, la peste 40. În seria de valori dată de noi, pe locurile 1 și 2 ar fi trebuit plasate, în mod hotărît, credem, respectul drepturilor altuia și ajutorul reciproc. Sub raportul valorii sociale, prietenia trebuie plasată în urma acestora. Cînd nu este dublat de o înaltă conștiință morală, cultul prieteniei ne face să fim neprincipiali și nedrepți.

Relațiile cu părinții au rămas bune la ieșirea din adolescență. Marea majoritate a subiecților declară că se înțeleg bine cu ambii părinți și că pot discuta cu ei toate problemele, sau cele mai multe; numai 3 subiecți au declarat că nu pot discuta cu părinții nici o problemă. Un număr de 89 subiecți au declarat că ar dori să trăiască în continuare cu părinții și numai 41 au declarat că ar dori să trăiască singuri; creșterea opțiunii din urmă, față de clasele VII—VIII este firească. Adolescenții au declarat, totuși, că se înțeleg mai bine cu mama decît cu tata, ceea ce se explică, probabil, prin aceea că mama este mai accesibilă la confesiunile de care ei au nevoie la această vîrstă. Surprinde totuși numărul mic al băieților care declară că se

înțeleg mai bine cu tata ; în număr mult mai mare băieții vor să se asemeने cu mama. Mai importantă este însă constatarea că peste 100 subiecți vor să se asemeने fie cu mama, fie cu tata, fie cu ambii părinți, ceea ce înseamnă că părinții și-au păstrat valoarea de model pentru fiii lor. Aceasta este o puternică garanție pentru integrarea socială a adolescenților.

Adolescenții consideră că atât adulții, cât și tinerii, au unii față de alții și datorii și drepturi, ceea ce reprezintă o mentalitate specifică epocii noastre. În majoritate absolută consideră că nu poate fi scu-zată în nici un fel părăsirea copiilor de către tata sau mama, dar nici părăsirea părinților bătrâni și bolnavi de către fiii deveniți maturi. Aceasta vădește o înaltă prețuire acordată familiei.

Cu aceeași majoritate, subiecții consideră că un popor nu se poate dezvolta fără relații normale cu alte popoare, că nu există popoare su-perioare și popoare inferioare, că nimeni nu poate ajunge fericit indi-ferent de soarta patriei lui, că există posibilitatea de colaborare între po-poare și de menținere a păcii și că războaiele pot fi înlăturate definitiv din viața popoarelor. Peste 2/3 din subiecți consideră că inteligența umană nu va întilni limite în cercetarea universului. Toate acestea vă-desc că educația ideologică și politică ce se desfășoară în școli, chiar dacă în unele cazuri are și o serie de neajunsuri, a contribuit la influen-țarea tineretului în modul de a privi marile probleme ale vieții sociale.

În legătură cu întrebările din chestionar, spre deosebire de cole-gii lor mai mici, elevii claselor XI—XII au făcut observații intere-sante ; ei ar fi dorit, îndeosebi, să se pună în discuție problemele șco-lii : relațiile dintre profesori și elevi, programul de studiu, metodele învățămîntului, ceea ce arată că de necesare au fost recentele măsuri ale partidului privind perfecționarea învățămîntului. De asemenea, au arătat că doresc să dezbată o serie de probleme filozofice : sensul exis-tenței umane și al efortului uman, originalitatea și integritatea socială, umanismul socialist ș.a.

*

Investigația noastră ne-a permis să constatăm că între exigențele de adaptare ale societății socialiste și tendințele fundamentale ale ado-lescenților nu sînt nepotriviri de natură să ducă la stări conflictuale de nerezolvat. Toate calitățile umane cerute de societatea noastră își găsesc reprezentanți în masa de adolescenți. Așa cum s-a văzut însă, gradul de însușire și generalizare a acestor calități în rîndul adolescen-ților variază.

Principala noastră constatare este că, la intrarea în adolescență, copiii prezintă în principal o mentalitate morală de tip clasic și că o serie întreagă de calități noi, specifice societății noastre, despre care, desigur elevii au cunoștință la nivelul instrucției, nu au fost integrate încă în conștiința lor socială și în cea morală îndeosebi. La ieșirea din adolescență, unele din aceste calități sînt integrate.

Pentru îmbunătățirea adaptării sociale a adolescenților prin educație școlară, materialul factual de care dispunem ne conduce la concluzia că ar fi necesare următoarele măsuri :

1. Introducerea instrucției morale și civice ca material de învățămînt, pe întreg parcursul școlarității. Dacă pornim de la teza marxistă că ideile înaintate devin o uriașă forță materială a progresului atunci cînd cuprind masele, nu vedem cum ideile moralei comuniste devin o asemenea forță, fără însușirea lor sistematică. Căci numai ideile sub formă de sistem au forța de a se transforma din cunoștințe în convingeri.

Propunem instrucția morală și civică sistematică pentru toate gradele și tipurile de școli. W. Foerster spunea că a reduce educația morală la lecții de morală, e ca și cum un inginer ar încerca să stăvilească apele unui torent prin vorbe. M. André Bloch optează pentru soluția propusă de Piaget : lecția de morală să fie un răspuns la viața socială a clasei, să vină după o experiență trăită și nu înaintea ei. Bloch vede educația morală ca „un efort teoretic adaptat nivelului de reflexie al vârstei și grefat pe realitățile vieții personale sau colective”¹³.

Noi considerăm că teoria, cînd reflectă idei înaintate, are o mare putere de convingere, cu condiția să fie sistematică. Ea trebuie să se întemeieze pe o experiență trăită, dar trebuie să o și devanseze, orienteze și să o lumineze. Faptul că timp îndelungat formarea profesorilor nu a beneficiat de studiul sistematic al eticii, a făcut ca la intrarea în adolescență actualii elevi să nu poată avea decît o mentalitate morală predominant tradițională însușită de la părinții lor și pe care profesorii nu au putut-o ameliora substanțial.

2. Conținutul instrucției morale trebuie înnoit radical ; a ne limita la predicarea unor datorii și calități generale, la unele exemple de depășirea planului sau la altele similare, înseamnă mai mult a degrada conceptele noastre morale. Unde învață elevii, pe întreg parcursul școlii generale, de exemplu, tot ceea ce înseamnă noțiunea de calitate a produselor, noțiunea de relații între întreprinderi, între instituții și persoanele cu care acestea vin în contact ? Unde învață copilul de azi ceea ce înseamnă responsabilitatea funcționarului, a gestionarului, a vinzătorului din rețeaua comercială, a organizatorului de instituție etc. etc. ? Nu e vorba de a se introduce cursuri de acest gen în școala elementară sau secundară ; e vorba întîi de a se însuși în școală un număr de calități morale noi necesare actualului stadiu al producției și muncii. Unii autori apreciază că în actualele condiții ale muncii se cer calități cum sînt : un înalt grad de atenție și responsabilitate, reacții rapide și prompte, calități cit mai apropiate celor cu care sînt înzestrați tehnicienii : capacitate de control, supraveghere și dirijare, ca funcții principale ale caracterului și inteligenței.

3. Instrucția morală și civică a elevilor trebuie dublată de o activitate de însușire practică a tuturor acestor calități.

¹³ Marc André Bloch, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, P.U.F., 1968, p. 64.

Creșterea continuă a volumului muncii intelectuale în interiorul muncii fizice, creșterea timpului liber, ridicarea maselor largi de oameni ai muncii la nivelul culturii și științei, unul din scopurile fundamentale ale socialismului, fac ca educația școlară modernă să fie în principal o *educație prin cultură*. Dar pentru preîntâmpinarea fugii de muncă și realizarea esenței umane, școala trebuie îmbinată cu munca, cu viața. Prin școală, de la cultura tuturor trebuie să ajungem la munca tuturor.

Munca trebuie preluată la școală, dar nu oricum, ci ca *factor cultural*. Trebuie să distingem două feluri de educație, prin și pentru muncă :

a. *Munca patriotică*. Pentru realizarea educației morale comuniste, toți elevii trebuie să participe la munci social-utile. Acestea nu trebuie să fie munci calificate, ci dimpotrivă. Tineretul trebuie să participe cu regularitate la munci pe marile șantiere de construcție, în ferme, C.A.P. etc. Această muncă se integrează educației prin cultură numai dacă se realizează în perspectiva patriotismului. Trebuie elaborate minuțios un plan și o metodică a muncii patriotice.

b. *Munca tehnică*. Aceasta urmează să se realizeze în orele de practică în producție (în ferme, C.A.P., fabrici, uzine, laboratoare, ateliere etc.). Această muncă trebuie realizată la exigențele cele mai înalte ale științei și tehnicii. Ea este calea unirii treptate a muncii intelectuale cu munca fizică, a ridicării necontenite a nivelului muncii productive. Toate aceste discipline trebuie concepute ca discipline de înalt prestigiu, asigurate cu dotările necesare și predate de cel mai calificat personal.

În afară de aceasta, trebuie introdusă, din clasa I, *știința generală a muncii*¹⁴. Aceasta va urma să fie din clasa I, *știința* atâtă materie de educație pentru muncă. Valoarea ei sub raport educativ, merge pînă acolo încît ea poate fi partea centrală a instrucției morale. Considerînd că cunoștințele sînt depreciable, iar deprinderile fixe, Mircea Malița propune ca obiectiv fundamental al educației transmiterea *limbajelor*. Printre acestea, limbajul muncii este cel mai valoros, singurul care surprinde bine și corect „paralelismul obligatoriu dintre model și realitate”¹⁵. Or, limbajul muncii — care se obligatoriu dintre model și realitate”¹⁴. Or, limbajul muncii — care se învețe, cu precădere, prin această știință generală a muncii. De la jocurile cu plastilină și bețișoare și pînă la instrucția tehnică propriu-zisă, elevii trebuie să învețe, de exemplu, tot ceea ce se leagă de aprovizionare, relații între întreprinderi, organizare, relații corecte între oameni în procesul muncii de orice fel, răspundere, inițiativă, mobilitate, operativitate etc. Trebuie să imaginăm un asemenea conținut pentru instruc-

¹⁴ Cf. G. Văideanu, în vol. *Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului*, Alexandria, 1971, p. 33.

¹⁵ Mircea Malița, *Limbajul muncii*, în același volum, p. 17—18.

ția morală și pentru știința generală a muncii, încît, de exemplu, inventivitatea în soluționarea unei probleme, promptitudinea, conștiinciozitatea, răspunderea să le între copiii în reflexe, așa cum le-a intrat vorbirea zilnică.

Îmbunătățirea culturii istorice, filozofice și morale a tineretului, așa cum s-a prevăzut încă prin hotărârile Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1968, trebuie urmărită cu precădere, prin încadrarea tineretului în sensul istoriei, din care se desprinde și sensul vieții.

J. Fourastié, unul din cei mai aprigi critici ai tradiționalismului pedagogic, referindu-se la manifestările negative ale tineretului contemporan, consideră totuși că ele își au originea în faptul că informațiile despre trecut pe care le transmite școala, nu sînt racordate la o concepție istorică coerentă¹⁶. Aceasta se poate observa întotdeauna cînd informația culturală nu este organizată într-o asemenea perspectivă. Considerăm că trebuie elaborat un manual de istoria filozofiei și unul de etică pentru uzul profesorilor și al tineretului. O etică se formează întotdeauna pe spații largi, dar ea este eficientă cînd se acordă cu specificul național. Etica marxistă nu poate rămîne, pentru noi, la afirmarea principiilor generale ale marxismului; ea trebuie să reflecte sarcinile concrete puse în fața noastră de documentele P.C.R.

Pentru educația tineretului de azi, autoritatea de comandament trebuie înlocuită cu una a experienței și competenței. Oricine lucrează mai bine și mai mult în calitate de colaborator decît în calitate de supus. Metodica acestor relații trebuie elaborată pe larg.

Educatorii au nevoie de o bună cunoaștere a profilului psihomoral al tineretului de azi. S-au elaborat pînă acum numeroase studii socio-psihologice și etice privind tineretul contemporan; ele trebuie sintetizate. Educatorii trebuie să dispună de un manual privind actualele particularități de vîrstă și individuale ale școlarilor.

¹⁶ J. Fourastié, op. cit., p. 82.

GRUPUL SOCIAL ȘI ADOLESCENTUL

ADRIAN NECULAU

Perioadă a izolării și reveriei, vîrstă a autovalorificării, timp al distanțării de ceilalți — așa a fost, mult timp, înțeleasă și acreditată adolescența. Abia de cîteva decenii pedagogia și psihologia și-au reconsiderat pozițiile față de această perioadă a dezvoltării individului, subliniind valențele sociale ale adolescenței, oferind posibilitatea interpretării acesteia ca perioadă propice valorificării sociale.

Aparent paradoxală, situația acestora ar putea fi redusă la o schemă relativ simplă : adolescentul manifestă interese pentru fenomenul social, îl caută, are nevoie de acesta. Motivația acestei necesități se deosebește, însă, de aceea a tînărului sau a maturului, prin situarea pe primul plan a dorinței de confruntare, de măsurare în raport cu ceilalți. Cu aspirații deasupra posibilităților, cu dorințe și visuri de multe ori nerealizabile, cu incapacitate de dimensionare a propriilor potențe, cu timidități și altercații — în același timp — în comportament, integrarea socială a adolescentului se realizează cu dificultate, deseori bate pasul pe loc. Dornic de recunoaștere și „situație” socială rapidă, adolescentul este nerăbdător, ar dori să evite „perioadele monotone ale vieții”. Primul eșec îl sperie sau îl irită, în orice caz îl inhibă, iar adolescentul se retrage, se izolează. Noi vedem atunci efectul — și nu cauza. Numai căutînd motivațiile, însă vom putea înțelege comportamentul său contradictoriu, pendulant, retragerea ofensată în sine însuși, izolarea voluntară ca protest împotriva neîncrederii în forțele sale. Numai procedînd astfel vom înțelege dorința acerbă a adolescentului de confruntare, de ierarhizare socială, de pășire în „societatea mare”, în lumea maturilor.

Grupul de adolescenți, ca unitate socială primară în complexul proces de integrare, prezintă — în această perioadă — valențe specifice, funcții deosebite atît față de grupul de copii cit și față de grupul de adulți. În mod diferit față de modalitatea de integrare în grupurile secundare, prin integrarea în grupul mic, adolescentul face primul pas pe calea dobîndirii status-ului de adult, de cetățean.

Grupul mic

Studiul grupurilor mici, așa cum se înfățișează astăzi, își găsește ascendența în două curente. Unul sociologic — *microsociologia*, concept definit de G. Gurvitch în „La vocation actuelle de la sociologie” și altul psihologic — pornind de la *teoria câmpului* și *sociometrie*, de la K. Lewin și J. L. Moreno. Din punct de vedere sociologic, studiile asupra grupurilor mici se prezintă ca o reacție contra exclusivismului macrosociologic, împotriva manevrării fără discernămint a unor noțiuni vagi ca „societate”, „grupare” etc., străduindu-se să se orienteze pe grupuri concrete, pe acele formațiuni sociale în care interacțiunea între indivizi apare ca spontană, directă, reală, observabilă. Din unghiul psihologiei, al studiului individualității, a început să devină limpede că individul nu apare deloc ca izolat, comportamentul său este totdeauna în funcție de „anturajul” său, există o continuă interacțiune între individ și mediu.

Sociologii, ca și psihologii, sînt egal aplecați asupra studiului grupurilor mici, fapt pentru care întreaga problemă a psihologiei sociale pare să se reducă la aceea a grupului mic¹. Aceste cercetări, apreciază și Pierre Badin, „fac să reiasă rolul esențial jucat de grupurile restrînse în percepția socialului, sub al său dublu aspect de factor de înflorire personală și de sursă de constrângere”². Dacă individul își percepe mai puțin apartenența la grupurile mari, el devine sensibil la interacțiunile în grupul mic, unitate socială în care poate să-și „joece” și să-și perceapă eficiența rolului jucat.

Cu toate că asimilarea psihologiei sociale cu dinamica grupului este abuzivă, se arată, totuși, extrema importanță ce se acordă grupului, cel puțin în ce privește percepția, opinia și producția (sau creativitatea) grupului³. Atunci cînd avem de-a face cu un „grup productiv”, cu un „grup de sarcină”, în orientarea cercetării ne vom sprijini pe tipurile de interacțiuni pe care membrii le dezvoltă într-o „situație concretă”.

Pentru ca un grup să poată intra în categoria grupurilor psihosociale — zice P. Arbousse-Bastide — este necesar să existe raporturi ale indivizilor între ei, trebuie ca fiecare membru al grupului să aibă posibilitatea percepției individuale asupra celorlalți membri din grup. Dar posibilitatea de aprehensiune globală este iluzorie dacă grupa este foarte numeroasă. Este necesar, deci, ca grupa să fie suficient de restrînsă pentru ca comprehensiunea altora să fie facilă, rapidă și să dea prilejul unor raporturi interindividuale. După doisprezece membri, pare-se, acest lucru nu mai e posibil.

Din necesități de ordin practic, cercetările experimentale de laborator pe grupuri mici nu utilizează grupuri mai mari de cincisprezece

¹ Alexandre Vexliard, *Polémiques autour de la psychosociologie des „petits groupes”*, Bull. de Psych., 202, 1962, p. 454.

² Pierre Badin, *Problèmes de la vie en groupe*, Paris, P.U.F., 1965, p. 13.

³ P. Arbousse-Bastide, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Bull. de Psych. nr. 272, 1968, p. 26.

persoane⁴. Două rațiuni vin să justifice această alegere: a. una de ordin psihologic: pentru a percepe pe toți ceilalți, pentru a intra în interacțiune cu fiecare din ei, subiectul nu trebuie să aibă în față decît un număr de persoane ce nu înlătură posibilitatea de *comprehensiune*, b. alta de ordin sociologic: recensămînte sociologice au dovedit că, din 557 de grupe liber formate, majoritatea sînt compuse din trei pînă la șapte membri.

În cazul în care efectivul grupei nu depășește douăzeci de subiecți, putem întocmi „un sistem școlar de reprezentare” sau sociograma individuală ce permite sintetizarea ansamblului relațiilor fiecăruia cu toți ceilalți⁵. Această procedură grafică — spune J. Maisonneuve — poate servi ca bază pentru un *diagnostic al sociabilității*, nu numai într-un moment particular din viața grupului, ci și într-o serie de momente cheie, cum sînt sfîrșitul unui trimestru școlar sau a unui ciclu.

Așadar, grupul psihosocial nu poate depăși următoarele limite: trei indivizi limita inferioară și cincisprezece-douăzeci limita superioară. În cazul adolescenților, se pare că grupul de patru-opt indivizi convine cel mai bine. „Este interesant să vedem — spune prof. Stanciu Stoian, vorbind despre formarea relațiilor interpersonale la adolescenți — că nici băieții, nici fetele n-au mai puțin de patru prieteni, cei mai mulți se mențin în cercuri de 4—6 prieteni și nu cuprind peste opt”⁶.

Criteriul volumului sau taliei este, deci, acela după care, în primul rînd, diferențiem *grupele psihosociologice* de *organizațiile sociale* sau folosind terminologia lui Cooley, *grupurile primare* de *grupurile secundare*. Dacă ceea ce caracterizează grupul primar este liantul personal, intim, încărcătura emotivă dintre membri, solidaritatea și spontaneitatea în obținerea de avantaje mutuale, în grupurile secundare relațiile dintre membri sînt reci, raționale, contractuale, formale.

În încercarea de clasificare a grupurilor primare, criteriul taliei (volumului său) nu poate fi însă satisfăcător. Criterii mai operante propun P. Arbousse-Bastide și J. Maisonneuve.

După părerea primului, tipul de *apartenență* și tipul de *contact* permit identificarea grupurilor corespunzătoare.

Modul în care membrii grupului își reprezintă apartenența lor la grup este esențială ca criteriu, crede Arbousse-Bastide. Acesta este cazul grupurilor cărora le aparținem sau prin aspirație, sau prin participare efectivă. Se poate participa efectiv la un grup profesional sau familial fără ca această participare efectivă să reprezinte o reală participare psihosocială. Participarea efectivă nu are importanță decît prin reprezentarea ce i se acordă. După cum se poate, de asemeni, aspira la participarea la un grup fără a aparține efectiv.

⁴ Germaine de Montmollin, *L'interaction sociale dans les petits groupes* în *Traité de Psychologie Experimentale*, Paris, P.U.F., 1965, IX, p. 3.

⁵ Jean Maisonneuve, *Introducere la*: Mary L. Northway, *Initiation à la sociométrie*, Paris, Dunod, 1964, p. XXXIII.

⁶ Stanciu Stoian, *Mediul școlar și extrașcolar și integrarea socială a tineretului* în *Cercetări sociologice*, red. Miron Constantinescu, București, Editura Științifică, 1966, p. 36.

Apartenența poate fi și fictivă. Pot să-mi imaginez că aparțin unui oarecare grup, fără ca în realitate apartenența să existe obiectiv.

Se poate vorbi, de asemenea, de grupuri de apartenență „prin repulsie” și „prin respingere”. De obicei evocăm aceste grupuri pentru a arăta că nu facem parte din ele. Este o manieră de a le arăta ostilitatea.

Grupele de contact (grupe „face à face”) pot fi accidentale, fortuite sau spontane. De obicei aceste tipuri de grupuri corespund unei convergențe de simpatie (sau antipatie, după situație). În acest caz sînt voluntare și răspund unei intenții precise a membrilor.

Pot fi însă și artificiale și atunci sînt supuse unor reguli convenționale.

Între tipurile de grup prin contact putem cita : *grupurile de acțiune*, formate în vederea efectuării unei sarcini, *grupurile de formare*, răspunzînd unor nevoi pedagogice, *grupurile de deliberare*, în cadrul cărora se pot schimba puncte de vedere asupra unei probleme comune, *grupurile de decizie*, cu sarcina de a oferi soluții într-o problemă de rezolvat, *grupurile experimentale* (de diagnostic, de autoanaliză) ce-și propun să observe ce se petrece într-un grup aflat în fața sarcinii.

O altă categorie de criterii propune J. Maisonneuve⁷. Pentru tipul de grup „face à face” el propune patru criterii de clasificare, după raporturile pe care grupul le stabilește :

a. *cu o organizație oficială* : în privința locului și a razei de interacțiune, grupul poate depinde direct de o organizație socială sau de un ansamblu de proiecte particulare, așa dar poate fi *instituțional* sau *spontan* ;

b. *cu normele admise* : regulile grupului pot să fi existat sau să fi rezultat din interacțiunile membrilor. Se vorbește, după caz, de grup *formal* sau *nonformal* ;

c. *cu scopurile colective* : în funcție de aspirații, grupul poate fi considerat fie scop, fie mijloc. Dacă este vorba de un trai laolaltă (face à face) atunci membrii grupului sînt orientați central, pe principiul afinității electivă, iar grupul se numește *grup de bază*. Dacă e vorba de organizarea unei acțiuni, a unei performanțe, atunci membrii grupului sînt orientați spre sarcină și avem de-a face cu un *grup de lucru* ;

d. *cu un proiect științific* : este cazul grupurilor de laborator, experimentale, a grupurilor *artificiale* în care subiecții sînt reușiți pentru un experiment științific ; sau, dimpotrivă, cînd reuniunea este complet independentă de un proiect, avînd de-a face, în acest caz, cu grupuri *naturale*.

Criteriile oferite de Maisonneuve ni se par operante și capabile să acopere satisfăcător problematica grupului : status-ul grupului, organizarea și legile funcționării sale, scopurile și sarcinile. Procesele grupului vor putea fi abordate mai ușor pornind de la această posibilitate de diagnostic. Rol-status-ul, comunicațiile, coeziunea și moralul, procesele

⁷ J. Maisonneuve, *La dynamique des groupes*, Paris, P.U.F., 1969, p. 20—21.

de interinfluență vor putea fi analizate în funcție de cadrul ce-l oferă această schemă.

Funcțiile grupului de adolescenți

În încercarea de analiză a naturii funcționale a grupului, este necesar să nu pierdem din vedere două elementare reguli de prudență : a. nevoile aparente sau mărturisite ale membrilor grupului nu sînt totdeauna nevoile lor reale și în consecință funcțiile aparente sau mărturisite ale grupului nu sînt totdeauna funcțiile sale reale ; b. nevoile pe care le satisface în prezent un grup, pot să nu mai fie acelea pe care grupul le-a satisfăcut în trecut.

Natura funcțională a grupurilor se poate determina prin următoarele caracteristici⁸ :

1. *Satisfacerea diferențiată a nevoilor.* Datorită faptului că — fie că avem de-a face cu un grup formal, fie cu unul nonformal — grupurile presupun o organizare ierarhică grație căreia unii membri au o mai mare autoritate în luarea deciziilor comune, ele nu pot satisface în mod egal toate dorințele și nevoile membrilor. În primul rînd, pentru că acestea pot fi foarte diverse și de multe ori în contradicție. În al doilea rînd, pentru că nevoile individuale trebuie subordonate nevoilor colective, țelurilor comune.

2. *Cele mai multe grupuri exercită o funcție „specifică” și funcții „accesorii”.* Dacă fiecare grup satisface unele nevoi determinate ale membrilor colectivității și deci și ale grupului, ne apare clar că funcția specifică este orientată în această direcție. În cazul grupurilor nonformale, funcția specifică este dublată de funcții suplimentare, accesorii. Se pare că procesul de substituire progresivă a funcției specifice de către funcțiile secundare sînt cauzate de : a. schimbarea — în timp — a nevoilor și exigențelor membrilor, b. interrelațiile și interinfluențele dintre grupuri, c. faptul că, în virtutea existenței lor, grupurile pot da naștere la noi aspirații și dorințe și deci la asimilarea unor noi aderenți.

3. *Nevoia de incorporare socială și de dominare.* Orice grup distribuie roluri și permite afirmarea capacităților membrilor. De aici și faptul că, în acest mod, grupul satisface nevoia unora dintre indivizi, de a conduce, de a comanda, de a-și exersa influența și autoritatea. În timp ce nevoia de dominare se găsește doar la unii indivizi, nevoia de participare la activitățile comune, care depășesc sfera acțiunii personale, se întîlnește la toți membrii. Individul simte nevoia să fie acceptat, să fie admis ca făcînd parte din colectivitate. Această nevoie imperioasă stă la originea organizării a numeroase grupuri, asociații, cluburi.

4. *Crearea noilor nevoi.* Nevoile individuale nu sînt imuabile, fixe. Aderînd la un grup, nevoile se schimbă potrivit nevoilor grupului și aspirațiilor. Nevoile noi sînt condiționate după cum este vorba de un grup nonformal sau de o organizație socială, de un grup permanent

⁸ Apud D. Krech, R. Crutchfield *Théorie et problèmes de psychologie sociale*, Paris, P.U.F., 1952, T. II, p. 520 și urm.

sau o formație temporară, după funcțiile grupului și modul în care satisface nevoile individuale. Aceste efecte rezultă cel mai adesea din interacțiune, astfel că funcțiile specifice vor determina natura formei manifeste pe care o va lua grupul, iar achiziția acestei forme manifeste va trezi, la rîndul său, noi nevoi.

Nevoile noi sînt acelea care provoacă durabilitatea existenței grupului, permanentizarea coeziunii și moralului. Se întîmplă adesea ca nevoia imperioasă de nou să se traducă, la membrii grupului, printr-un efort conștient de creștere a funcțiilor grupului, mai ales în direcția multiplicării funcțiilor accesorii.

Pentru adolescent, funcțiile ce le poate îndeplini grupul sînt diferențiate (în funcție de sex, aspirații, posibilități) și adesea contradictorii.

Adolescența poate fi considerată perioada în care socializarea, ca fenomen psihosocial, se afirmă plenar. Adolescenții sînt nevoia societății, o caută, doresc afirmarea socială.

Poate fi considerată, în același timp și o perioadă cînd individul simte nevoia singurătății, a bilanțului personal, a autoevaluării și confruntării cu sine. Unde se găsește adevărul?

Se pare că, în general, formula grupei convine mai puțin bine naturii feminine decît temperamentului masculin⁹.

Dacă spiritul de echipă și de camaraderie par să fie foarte naturale în societățile de băieți și de bărbați, se pare că o grupă formată numai din femei se fracționează rapid în mici clanuri, dînd însă, impresia de coeziune. Cuplurile sau triumphiurile convin cel mai bine în acest caz. Preferința aceasta apare la fete încă de la 10—11 ani, perioadă în care prietenia capătă status de exclusivitate și se accentuează la 15—16 ani. Explicația stă în faptul că adolescențele se împacă cel mai bine cu contemplația de sine, cu reveria, cu confidența și mai puțin cu acțiunea ce o presupune gruparea. Grupurile mixte sînt cazuri cu totul excepționale. Chiar în cazul școlilor mixte — spune Stanciu Stoian — prietenii se leagă băieți cu băieți și fete cu fete. Numai în cercurile mai mari de prietenie intră băieți și fete; dar aceste cercuri sînt constituite pe temeiul intereselor și preocupărilor comune (pentru literatură, muzică, teatru, film) și nu pe principiul afinității electivă. Ele sînt mai degrabă grupuri secundare decît grupuri primare.

În schimb, pentru adolescenți, „soluția grupului” pare să fie, la un moment dat, o rațiune de a fi, de a exista. Grupul oferă adolescentului nu numai cadrul de afirmare, mijlocul de exprimare liberă, ci și securitate, siguranță. În grup, adolescentul găsește nivelul de aspirații și tabele de valori comune cu ale sale. Chiar în grupuri nonformale orientate negativ. Curajul (de multe ori neacoperit), loialitatea și fidelitatea față de camarazi, cuvîntul dat, sînt mai presus decît propriul eu. Față de grupul de copii, organizat doar în vederea jocului și destrămat imediat ce se sfîrșește jocul, grupul de adolescenți presupune mo-

⁹ Apud Berthe Reymond-Rivier, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Charles Dessart, 1965, pag. 224.

biluri mult mai profunde, mai adinci; chiar atunci cînd jocul sau sportul constituie activități principale.

Grupul oferă adolescentului un ideal de sine, o imagine liniștitoare a propriului Eu, un antidot pentru neliniștile sale anterioare. Numai grupul poate să-i satisfacă valențele de afirmare, poate să-i redea sentimentul de valoare. *Slab* — adolescentul caută puterea grupului, caută să se identifice cu acesta; *neînsemnat* — caută prilejuri de afirmare, de valorificare; *nerecunoscut* — dorește să devină necesar, să se „situeze” între ceilalți, să ocupe un loc al său care să fie cunoscut și recunoscut de către grup; *amenințat* — așteaptă protecție, dorește să fie consiliat, caută „confortul” ce i-l poate oferi răspunderea colectivă; *izolat* — el încearcă să-i înțeleagă pe ceilalți, să-și îmbogățească cunoștințele despre alții, să pătrundă în sistemele motivaționale și intenționale ale celorlalți coechipieri.

În măsura în care grupul și-l apropie și îl adoptă, adolescentul încearcă să-și dovedească sieși și celorlalți că nu s-a înșelat, că nu au fost înșelați. El caută să dovedească lumii („lumea” sînt părinții, profesorii, maturii în general) că reprezintă ceva. În acest scop, băieții mai ales, caută, creează obstacole, încercări prin care să probeze calitățile, să verifice limitele și posibilitățile lor. Prin comportamentul lor ei vor să dovedească că sînt maturi, că au detașarea și stăpînirea de sine a adulților, că reprezintă individualități forte și independente.

Afirmarea, însă, socializarea adolescentului, parcurge un drum sinuos, un „drum al extremelor”. Paralel cu adîncirea cunoașterii propriului Eu, cu interesul față de sine, el începe să fie interesat de tabelele de valori ale ambianței, de achizițiile culturale ale umanității, de situarea temporară a propriei persoane în evoluția universului. Este momentul în care adolescentul se definește pe sine opunîndu-se celorlalți — cu deosebire părinților și educatorilor — printr-o atitudine ambivalentă: „obediență și revoltă; independență și imitație; anticonformism, „criză de originalitate” și integrare în același timp”¹⁰. El ne apare refractar față de influențele exterioare și influențat, în același timp (uneori fără să-și dea seama) de acestea. Așadar, cunoaștere prin raportare la sine, nevoie de participare pentru a se putea auto-evalua, un sistem de gîndire care, fie că se închide în ea însăși, fie că se confundă cu sentimentul într-un elan comunitar, afirmînd — în permanență — o dialectică proprie. „Adolescentul — zice Debesse — pare să fie posesorul unei mentalități intermediare între egocentrismul copilului și mentalitatea mai obiectivă a omului matur”¹¹. O răscruce, un hotăr între două lumi.

Atunci cînd, în depășirea momentului critic, factorii sociali, culturali sau economici exercită o influență nocivă, adolescentul devine un inadapdat social, un dezintegrat moral.

¹⁰ Ion Biberi, *Principii de psihologie antropologică*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p. 114.

¹¹ Maurice Debesse. (red.), *Psihologia copilului* (trad. rom.), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970, p. 91.

Dacă, însă, mediul oferă adolescentului un context prielnic dezvoltării sale, dacă îl solicită și îi acordă încredere ca unui matur, adolescentul înțelege și acceptă normele și ierarhiile morale și profesionale, se integrează de timpuriu. În această situație se găsesc, potrivit unor cercetări recente, adolescenți rămași orfani, cei care se căsătoresc devreme, cei ce primesc munci de răspundere¹².

Elementul care contribuie la integrarea adolescentului în viață, în societate și în ultimă instanță în colectiv, sau în colectivele din care face parte, este *munca*. Satisfacția în și prin muncă creează adolescentului un climat stimulatив dacă factorii educativi explică, lămuresc adolescenților rostul social al muncii lor, dacă li se implantează sentimentul participării, contribuției la munca celorlalți, dacă li se acordă răspunderi personale, definite prin raportarea la ceilalți, dacă sarcinile ce li se încredințează beneficiază de un statut social care să permită „jucarea” unui rol între ceilalți, dacă fiecărui adolescent i se oferă posibilitatea să dovedească celor din jur și sîși că este capabil de ceva, că este util, că aparține colectivului.

*Clasa de elevi — un grup formal cu valențe specifice**

Operînd pe baza criteriilor lui J. Maisonneuve, putem evalua clasa școlară ca: *grup instituțional*, pentru că este o organizație social-juridică și economică, *grup formal* — pentru că este organizată după regulamente și programe stabilite „din exterior”, cărora componenții clasei trebuie să li se supună, *grup de lucru* — pentru că sarcina clasei școlare este să se instruiască și să se pătrundă de marile comanda-mente ale educației, *grup artificial* — pentru că subiecții educaționali sînt reuniți nu după afinități electivă, ci după necesități exterioare vo-inței acestora. Acționînd, în raport cu stimulii — cerințe ai ambianței, fie (uneori) unitar, fie (adesea) „segmentar”, prin subgrupe nonformale

¹² St. Zisulescu *Adolescența*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1968, p. 78.

* Semnalăm cîteva din studiile, apărute la noi în ultimii ani, avînd ca pre-ocupare „clasa de elevi”: A. Tucicov-Bogdan, M. Zlate, *Structura grupului și re-lațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal*, Revista de peda-gogie, 5, 1957; Ana Tucicov-Bogdan, Paula Constantinescu, M. Zlate, *Re-lațiile interpersonale în grupele de elevi din primul an de liceu*, Revista de psiho-logie 3, 1968; Ion Holban, *Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi*, Revista de pedagogie, 2, 1970; Ștefan Birsănescu, *Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi*, Revista de pedagogie, 3, 1970; T. Po-pescu, *Schema relațiilor profesor-elevi în cercetarea sociologică a lecțiilor, Ti-neretul — factor de schimbare*, Centrul de Cercetări pentru problemele tineretului, București, 1970; T. Prună, *Despre autoaprecierea și interpretarea elevilor în co-lectivul clasei*, Analele Științifice ale Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1970, Secți-unea a III-a — Științe filozofice; R. Crăciunescu, *Studiul clasei de elevi ca grup social*, Revista de pedagogie, 3, 1970; Ion Ion, *Clasa școlară, factor de socializare a elevilor*, Revista de pedagogie, 11, 1970; V. Popeangă, *Clasa de elevi ca mediu cultural și axiologic*, Revista de pedagogie, 1, 1971.

avînd la bază relații interpersonale preferențiale — simpatetice¹³, clasa școlară poate fi considerată o mică structură socială.

Pentru Emile Durkheim, clasa școlară este o mică societate în care se întîlnesc fenomene particulare și importante aspecte de psihologie colectivă. Se produc într-o clasă — spunea el în „Education et Sociologie” — fenomene de contagiune, de demoralizare colectivă, de surescitare mutuală, de efervescență salutară pe care trebuie să știm să le discernem pentru a preveni sau a utiliza pe altele. „În general, Durkheim credea că societatea — clasă are o valoare asociativă și prin urmare are ochi săi moralizatori”, comentează Jean-Claude Filloux concepția acestuia. „Dar, este evident — adaugă Filloux — Durkheim nu se preocupă de un progres al înțelegerii fondat pe credință în experiență în sensul lui Dewey, și nu căuta de loc să facă să participe elevii la proiectele colective”¹⁴. Cu toate acestea, el împarte cu John Dewey ideea de clasă-societate în miniatură și ipoteza că în școală trebuie să se învețe întîi democrația. Și unul și celălalt concep recurgerea la grup, în pedagogie, la nivel de grupă-clasă în totalitatea sa. Mai tîrziu, ideea de clasă-grup ca tot unitar va fi abandonată, astfel că se vor distinge, apoi, „pedagogia grupului” și „pedagogia centrată asupra grupului”, ca metode distincte, cu obiective diferențiate. Se vorbește de „pedagogia grupului” cînd munca școlară este organizată în mici grupe de cîțiva elevi, în cadrul unei structuri de ansamblu ghidată de profesorul ce dirijează această „muncă de grup” și de „pedagogia centrată asupra grupului” cînd profesorul conduce munca școlară în clasă (considerată ca colectivitate) esențialmente rolul său fiind de a facilita munca comună și de a elucida problemele tehnice sau afective pe care le pun diversele momente ale acestei munci. Dacă „pedagogia grupului” face parte dintre metodele „școlii active”, „pedagogia centrată asupra grupului” corespunde introducerii metodelor psihosociologice (dinamica grupului, nondirectivismul, pedagogia instituțională) în educație. Și dacă o pedagogie centrată asupra grupului poate să comporte momente de scîziune în mici grupe de muncă libere, tot atît de bine micile grupe fac parte dintr-o clasă-grup asupra căreia profesorul poate — sau nu — să fie orientat (Filloux).

Centrarea pe clasă ca grup a dus la apariția metodei *Training-group* (grup de antrenament sau, în Franța, „grup de diagnostic”, „grup de bază”) ca metodă de formare dirijată și instituționalizată a relațiilor umane. În 1960 L. Bradford, găsește că prin centrarea pe grup se obțin următoarele¹⁵:

- se evită ideea de vulnerabilitate a elevilor, teama de respingeri;
- se creează sentimentul de „membru al clasei” încît elevii pot juca efectiv roluri de membri sociali;

¹³ Adrian Neculau, *Liderii școlari în dinamica clasei în „Tineretul — factor de schimbare”, — coord. Ovidiu Bădina, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1970, p. 219.*

¹⁴ Jean-Claude Filloux, *Pedagogie et groupes*, Bull. de Psych., 283, 1969—1970, p. 502.

¹⁵ Jean-Claude Filloux, op. cit., p. 665—666.

— se creează condițiile unui „leadership“ socio-afectiv, aspect complementar al rolului de membru (fie în cadrul conducerii grupei de muncă, fie privind responsabilități în unele momente ale muncii);

— se creează o organizație socială, laboratorul ideal al unei situații de creativitate socială;

— se poate augmenta experimental atitudinea de a ajuta pe altul, de a-l accepta, de a fi părtaș la responsabilități. Bradford subliniază că elevii sînt puși, astfel, în situații de a încuraja ca propriile lor nevoi și dorințe să fie acceptate de alții, vor fi preocupați să discute problemele comune și să participe la soluționarea lor. Își vor asuma, deci, roluri, vor impune status-uri.

Metoda „T—Group“ pare să fie un cadru potrivit în efortul de evitare a conflictelor și tensiunilor, în obținerea unui moral sănătos, a unui „bun spirit de grup“. Acest concept, oarecum vag (chiar mistic, după unii autori) nu poate fi definit nici prin suma interacțiunilor pozitive și negative ale grupului, nici prin coeziune sociometrică, nici prin performanță sau tipul de „leadership“ exercitat și nici prin „climat“ sau „atmosfera de grup“, ele însele noțiuni insuficient de clare și precise. Indicatorii unui bun „spirit de grup“ ar putea rezulta dintr-o corelare a factorilor de mai sus, în raport cu natura grupului și situația concretă, ar putea constitui și o sinteză a asocierii condițiilor propuse de medicul englez Bion¹⁶: a. un obiectiv comun (promovarea unui ideal, o creație constructivă, învingerea unei piedici comune), b. luarea de cunoștință de „limitele“ grupului, în comparație cu alte grupuri, mai cuprinzătoare, c. capacitatea grupului de a integra noi membri și de a pierde pe alții, fără a-și schimba individualitatea, specificitatea, d. absența subgrupurilor rigide, exclusive cu roluri predominante, e. libertate de alegere și mișcare pentru fiecare membru în condițiile impuse de grup, f. capacitatea grupului de a face față nemulțumirilor interne, de a le contracara.

Ca grup cu funcții specializate, *syntalitatea* clasei școlare nu este ușor de definit. Comportamentul său, în raport cu sarcina specifică (instrucție, educație, socializare) antrenează un sistem complex de interacțiuni ce duce la stabilirea unei rețele de interrelații (fie formale, fie nonformale) corespunzătoare. Astfel, cu toate că este un grup instituțional, iar autoritatea profesorului este conferită de structura formală, cea mai mare parte a contactelor interpersonale sînt de natură nonformală (ne referim, bineînțeles, la contactele elev-elev, elev-grup și nu la contactul formal elev sau grup-profesor). Acceptarea status-ului, totuși, se face — după părerea noastră — prin raportare la o variabilă instituțională — sancționarea succesului școlar. Dacă procesul de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor școlare este scopul final al organizării clasei școlare, studierea oricărui status — chiar nonformal — nu se poate face fără raportare la normele oficiale ale vieții școlare. Noi pornim de la premisa că în arhitectura set-

¹⁶ W. R. Bion, *Recherches sur les petits groupes*, traduit de l'anglais par E. L. Herbert, Paris, P.U.F., 1965, p. 14.

status-ului unui colectiv școlar, condiția de elev (în sensul de individ angajat în procesul instructiv-educativ) este — sau trebuie să fie — dominantă¹⁷. În funcție de natura grupului și de situația concretă în care se găsește el, se ordonează apoi și alte status-uri (literat, matematician, sportiv, organizator). La această ierarhizare valorică se raportează apoi set-status-urile individuale. Avansăm ideea că, chiar în situațiile în care unii indivizi oferă status-uri ce vin în conflict cu organizarea set-status-ului grupului, cadrul de referință la care aceștia se raportează este același — poziția de elev „central“, elev „bun“, elev „model“. Faptul că spiritul lor de discernămint nu operează în direcția alegerii căilor potrivite pentru a atinge aceste poziții constituie o problemă deosebită, care ar merita o discuție specială.

Grupul social ce-l constituie clasa școlară nu trebuie însă considerat izolat, un „fragment social“. Dimpotrivă, clasa trebuie considerată ca făcând parte — ca orice fenomen educațional — din macro și micro-social, ca fiind o inserție între acestea¹⁸. Privită astfel, clasa de elevi presupune trei subdiviziuni bine distincte: prima, cea a *părinților*, ce absentează fizic din clasă; a doua, parțial prezentă, reprezintă *grupul profesorilor*; a treia, fizic prezentă, o constituie *elevii*. S-ar mai putea vorbi și de a patra — alte clase — ce exercită și ea importante influențe. Astfel — crede E. L. Herbert — clasa este o interacțiune a unui număr mai mare sau mai mic de subgrupuri și de indivizi ce o compun¹⁹.

Clasa școlară ne apare astfel ca un grup de muncă specific, compus din membri egali între ei și dintr-un membru animator ale căror raporturi sînt reglementate — oficial — de sarcini și regulamente. Organizarea clasei — atunci — este de tip circular, în jurul liderului adult (profesorul) gravitînd toți ceilalți membrii cu status-uri egale²⁰. Dar raportul dintre profesor și clasă va face obiectul unui tratament aparte.

Profesorul și grupul școlar

Avînd ca obiectiv evidențierea autorității în colectivul școlar, din două unghiuri diferite, noi am investigat patru clase ale unui liceu din Iași cu instrumente adecvate: un test socio-metric, cu două criterii (randamentul școlar și simpatia inspirată de grup) administrat elevilor și un chestionar de evaluare, după aceleași criterii, aplicat profesorilor luați ca „apreciatori obiectivi“²¹. Vom consemna doar unele concluzii:

¹⁷ Adrian Neculau, op. cit., p. 221.

¹⁸ Stanciu Stoian, *Educație și societate*, Editura Politică, 1971.

¹⁹ E. L. Herbert, *Situation scolaire* în „*Pedagogie et psychologie des groupes*“, Edition de l'Epi, Paris, 1966, p. 31.

²⁰ Alex. Cosma, Adrian Neculau, *Clasa de elevi — grup social* în „*Lucrări științifice ale cadrelor didactice*“, Suceava, 1970, p. 118.

²¹ A. Neculau, Em. Cotoranu, Alex. Cosma, *Unele posibilități de corelație între „metoda aprecierii obiective și testul sociometric“* în „*Metode și tehnici ale sociologiei*“, red. Miron Constantinescu, Oct. Berlogea, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1970.

— între aprecierile „din afară” și interaprecierile membrilor clasei, nu există corelație sau există corelații slabe ;

— clasa promovează valorile sale în raport cu o situație concretă și — ca atare — tipurile de interacțiuni diferă de la un grup la altul și de la o situație la alta ;

— „apreciatorii obiectivi” (profesorii), operînd după scheme valorice prestabilite, necunoscînd „viața subterană” a clasei, situația concretă și nevoile sale imediate, nu pot surprinde procesele grupului în dinamica lor funcțională ;

— „leadership-ul, ca proces de grup specific, este văzut cu o optică diferită „din afară” și „din interiorul” grupului școlar.

Așadar, între grupul profesorilor și grupul elevilor deosebirea de vederi este considerabilă în cele mai multe dintre problemele pe care le pune procesul instructiv-educativ.

Situația aceasta nu este nouă. Pedagogiile, mai vechi sau mai noi, nu au pierdut niciodată din vedere să pomenească cele două aspecte pe care educația școlară le îmbracă : *de transmitere* către tinerile generații a achizițiilor generațiilor anterioare (cunoștințe, tehnici, atitudini sociale, valori ale civilizației) și *de antrenare* individuală a elevilor prin solicitarea unor comportamente care să le permită să se apropie de elementele culturale ale umanității, să încorporeze și să minuiască personal aceste elemente, îmbogățind prin aceasta patrimoniul comun²². Dar, observă Gilles Ferry, pînă nu demult, aceste cerințe complementare se rezumau la apelul la efort personal din partea elevului, la menținerea acestuia într-o stare de totală dependență față de profesor, la obligarea la pasivitate. De la doisprezece la douăzeci de ani elevul nu avea posibilitatea să propună, să organizeze, să cerceteze, să confrunte ceea ce întâlnea și ceea ce îl interesa în cadrul vieții școlare. Toate funcțiile și inițiativele erau cumulate de profesor, el era *observatorul* „imparțial și infailibil” al întregii activități școlare ; el era *organizatorul* muncii tuturor și *controlorul* achizițiilor, el recepționa și direcționa atitudinile individuale și ale grupului.

Obligată fiind — însă — să producă personalități și nu executanți docili ai unor sarcini, pedagogia a trebuit să reinvente personalitatea dascălului pentru ca școala modernă să poată face față sarcinii de a crea nu „depozite” de cunoștințe, ci indivizi conștienți de rolul lor social. Înseamnă aceasta, însă, abandonarea funcțiilor clasice ale școlii sau abdicarea, din partea profesorului, la autoritatea ce i-o conferă funcția ? Presupune anularea sensului status-ului de elev — acumularea de valori spirituale ? Nicidecum ! Funcțiile școlii, organizarea clasei școlare, nu pot suferi curînd transformări substanțiale. Conținutul lor, însă, da ! Aceasta mai ales în ce privește raporturile profesor-elevi. Conținutul acestor interrelații (avînd în vedere scopul comun, indiferent de rolurile deosebite pe care le au profesorul și elevii) poate căpăta noi valențe. Aceste noi valențe, după părerea noastră, s-ar tra-

²² Gilles Ferry, *Mutation de la fonction enseignante*, în „Pédagogie et psychologie des groupes”, Paris, Edition de l'Epi, 1966, p. 22 și următoarele.

duce — în primul rînd — prin restructurarea atitudinilor reciproce. În locul acțiunii univoce profesor-elev, un complex de inter-influente (pe principiul feed-back-ului), fiecare din ele capabile să declanșeze noi structuri și presupunînd un dialog explicit educator — adolescent.

Solitar în clasa de elevi, profesorul are puține indicii despre felul în care este observat și înțeles, perceput și simțit. Ca să poată distinge între aspectul superficial al clasei și viața ei ascunsă, profesorul are nevoie de o comunicare deschisă cu clasa, de o atmosferă suficient de impregnată de libertate pentru a putea fi acceptat²³. Dacă el este capabil să accepte pe elevi așa cum sînt, atunci va putea să risipească ostilitatea și teama de prezență sa. Dacă, însă, nu încurajează participarea și angajamentul elevilor, profesorul nu va obține decît gesturi „de fațadă” privind participarea la grup și nu „participare autentică”. Cu alte cuvinte, el va *manipula* și nu va *consilia* pe elevi.

Clasa — spune Jean-Claude Filloux în introducerea la lucrarea colectivă „Pédagogie et psychologie des groupes” — ne apare în perspectivă ca o grupare în care profesorul face parte integrantă din țesătura relațiilor de grup în sinul căruia conduitele și atitudinile membrilor sînt în interacțiune dinamică. Funcția aceasta de membru al microgrupului școlar îl proiectează pe profesor într-o nouă lumină. Fără a abandona atuurile funcției sale (status-ul de adult, cuantumul de cunoștințe posedate și posibilitatea de manipulare a sancțiunilor), dar și fără a face uz de ele în rezolvarea tuturor situațiilor pe care viața școlară le pune, profesorul are posibilitatea să renunțe la poziția ce-l situează în fața grupului de elevi, pentru aceia ce-l plasează în grup, între ceilalți.

Dar aceasta înseamnă²⁴ că, în loc să se rezume la a menține disciplina, la atacul și contra-atacul solicitat de găsirea în fața unor grupuri ostile, profesorul va trebui să colaboreze cu grupul în mînuirea prerogativelor sale. Dacă se va plasa în fața grupului, el va fi considerat în afara sa și îi va fi refuzată orice cale de acces către viața sa internă. Chiar dacă elevii au nevoie de autoritatea profesorului și se simt frustrați cînd aceasta le lipsește, în același timp nu suportă „pre-siunea” sa, impunerea autorității prin însemnele funcției.

În această situație clasa își promovează proprii săi lideri care devin, astfel, centralizatorii rețelei de comunicații din clasă și purtătorii responsabilităților individuale.

Dificultatea nu poate fi depășită decît cu condiția ca cuplul profesor-elev să renunțe la acest dialog izolat pentru efortul comun de integrare în munca și viața grupului, a colectivității școlare. În locul posibilităților reduse ale cuplului, multiplicitatea de valențe ale grupului.

Fie formal (de tipul clasă școlară), fie nonformal (de tipul grupului de melomani sau literați, cînd este orientat pozitiv sau de tip

²³ Joseph Luft, *Introduction à la dynamique des groupes*, Edouard Privat, Paris, 1968, p. 89.

²⁴ E. L. Herbert, op. cit., p. 46.

gașcă, bandă, cînd este orientat negativ), grupul prezintă, la adolescență, posibilități substanțiale pentru realizarea individuală.

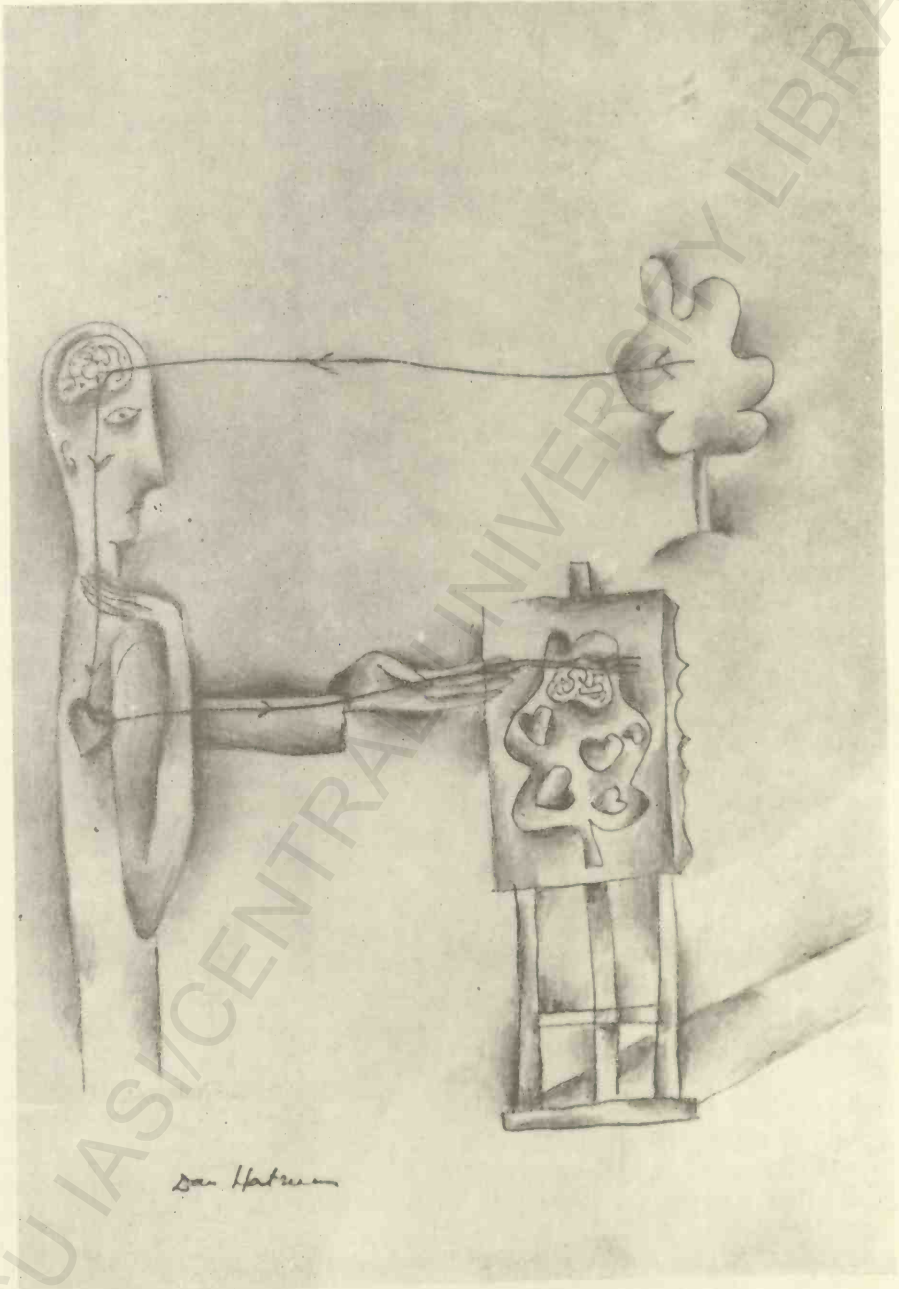
Avînd interese, trebuințe sociale, adolescentul își poate valorifica posibilitățile, își poate confrunta potențele și limitele numai în grup. Rareori în grupuri de maturi, însă, și mai rar în grupuri mixte. De regulă, în grupuri cu participatie de același status — singurele capabile să-i ofere posibilitatea izolării de societatea adultă și în același timp, trăirii sentimentului de autenticitate, de seriozitate matură. Chiar dacă mimat, jocul lor dobîndește aprobarea tacită a grupului; pentru aceasta ei se comportă „ca și cum“ ar fi adulți. Numai admitînd acest lucru poate fi permisă prezența adultului în grupul lor și numai situîndu-se pe această poziție îl poate adultul înțelege și eventual influența.

Participarea, această modalitate fructuoasă de integrare în societate, nu înseamnă însă numai simplă prezență „hic et nunc“, ci trai laolaltă, sentimente sociale materializate.

Cunoașterea altora, deci, este o cunoaștere de un tip cu totul diferit de altele. Ea nu încearcă să găsească, să definească, să identifice substanța obiectului său, ea încearcă să *participe* la universul de fapte al acestuia²⁵.

Universul grupului de adolescenți nu poate fi înțeles decît încercînd să participăm, în mod sincer, la jocul lor serios de maturi.

²⁵ Raymond Carpentier, *La connaissance d'autrui*, Paris, P.U.F., 1968, p. 105.



BCU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



ARTA ȘI ADOLESCENȚA

RADU NEGRU, MIHAI COZMEI, GEORGE PASCU

Artă, cea mai bogată și mai concret-sensorială formă de reflectare a realității, obiectivare optimă a sociabilității și a comunicării unui ideal¹, produce chiar de la primul contact cu universul informațional al psihologiei juvenile, o impresie modelatoare puternică. În artă adolescentul găsește o întreagă *lume umanizată*², adică raportată afectiv la cerințele esențiale ale ființei sale. Experiența sensibilă a omenirii se concentrează în artă făcând posibil, în cadrul imaginii, un proces contemplativ și poetic-transformator, care animă interpretări, gesturi și atitudini definitorii pentru un caracter în formare.

Imaginile artistice, prin care creatorul reclădește universul conform structurii sale afective, corespunzător reacției sentimentelor și pasiunilor în fața lucrurilor și evenimentelor, direcționează treptat atenția și selecția individuală a receptorului sensibil în acest domeniu vast. Artele vizuale și auditive, care sînt cunoscute prin simpatie, prin participare,³ au capacitatea să stimuleze încă de la primul contact, pe cale intuitivă, aspirațiile omului spre frumos și sublim, categorii substanțial legate de formarea personalității umane.

Artă, ca formă specifică a conștiinței sociale, are capacitatea de a materializa în obiecte sugestive, plastic impresionante, toată informația extrinsecă esteticului și de a transforma în frumos referirea la natură, istorie, conținutul în idei și sentimente elaborat de toate celelalte forme ale conștiinței sociale, fie că se manifestă la nivelul psihologiei grupului, cel al culturii general umane, sau al relațiilor instituționalizate.

Înșușirea, înțelegerea sau apropierea afectivă, se realizează mai ales figurativ, oferind o cunoaștere directă, senzorială, dar nesupusă constrîngerii unei necesități, ci doar unei contemplări și reflecții prelungite, cu

¹ Etienne Souriau, *Art et travail*, Acta congressi, Uppsala, 1968, p. 6.

² K. Marx și Fr. Engels, *Despre artă și literatură*, București E.S.P.L.A. 1953 p. 35.

³ Wilhelm Worringer, *Abstracție și intropatie*, București, Ed. Univers, 1970,

implicație morală ulterioară. Este greu de conceput că desprinderea omului din animalitate, din utilul imediat, s-ar fi putut realiza fără înfruntarea exercitată de artă prin modelele ei general-umane și prin atracția intuitivă a idealului estetic. Subliniind hiperbolic această influență, George Călinescu afirma că, privind statuile grecești ale clasicismului, din veacul de aur al lui Pericle, o generație de tineri învață să fie frumoasă. Am putea adăuga că acțiunea formatoare a mediului cultural-estetic asupra adolescentului este favorizată de însăși psihologia vârstei. Valorile ideale promovate de artă de-a lungul timpurilor, binele, frumosul, perfecțiunea, eroismul, realizează o întâlnire fericită cu generozitatea specifică psihologiei juvenile.

Această trăsătură poate deveni însă și sursa unor erori. De aceea, un proces educațional adecvat își propune ca principal deziderat dirijarea, canalizarea fertilă a generozității adolescente.

Între aviditatea de informație a adolescentului, sensibilitatea și tendința lui de a-și asuma un rol serios în societate, pe de o parte, și mulțimea semnalelor și tendințelor pe care i le oferă lumea din afară, pe de altă parte, arta constituie un ordonator afectiv-spiritual imperios necesar. Vorbind despre sensibilitatea adolescentului, nu putem omite una din condițiile lăuntrice care o provoacă: transformările psihofiziologice caracteristice procesului de creștere. Între acestea, afirmă psihologii, impulsurile erotice se manifestă predominant. Adolescenții descoperă, încă incert, ambiguu, conformația lor erotică, autocontemplându-se și privind totodată atent și încordat spre tot ce se întâmplă în afară. Pectulind adinc în cuget toate impresiile și emoțiile pe care i le provoacă natura și frumusețea omenească, într-o ordine de rezonanță încă nedeslușită, adolescența cere și o explicație, o motivație estetică a erosului. Afectivitatea pregnantă, asociată adesea cu sensibilitatea excesivă pentru frumos, constituie de multe ori în adolescență justificarea unor opțiuni, preferințe și acțiuni.

Sexologia și estetica pot să conlucreze în educarea adolescentului, atit pentru realizarea discernământului necesar în acest domeniu, cit și pentru valorificarea pe plan spiritual a acestei cunoașteri și apropieri. Cunoștințele dobândite la științele naturii, ale anatomiei și fiziologiei omului se completează și se sensibilizează afectiv prin lectura marilor romane de dragoste, a liricii, eroticii plastice universale, de pildă a gingașelor ilustrații idilice semnate de Francois Boucher, adevărată descoperire tândră a primelor iubiri, cum se exprimă un cunoscut psiholog⁴. Orientarea spre modele frumoase nu este numai o operă de educație estetică a gestului și comportamentului cotidian, ci și un argument, cu implicații adinci în planul general al existenței, care fundamentează aspirația spre marea dragoste.

Preocupările artistice comune ale adolescenților, cum ar fi studii reciproce de portret, concerte, discuții literare pe marginea unor lucrări

⁴ Auguste Tournay, *Traité de psychologie appliquée*, Paris, 1963.

cu tematică predilectă privind iubirea, prietenia, creează o ambianță prielnică bunei educații și înțelegerii. Educația sentimentelor, adică acea alcătuire suplă, fundamentată pe cunoașterea valorilor estetice se poate cristaliza hotărîtor în personalitatea fiecărui adolescent în formare, cu ajutorul catalizatorului cultural, al contactului nemijlocit cu arta. Deși iubirea și ura nu se pot învăța din cărți, personalitatea adolescentului poate fi condusă și desăvîrșită mai ușor la lumina literelor și artelor⁵.

Moștenirea artistică, prezentată adecvat, în succese istorică și logică, în ordinea accesibilității, poate influența puternic sentimentele unei generații și este la fel de valoroasă ca celelalte laturi ale culturii: științifice, tehnice, filozofice, morale, juridice și politice. Arta, aceea formă concret sensibilă a idealului, care animă actele tinerei generații, este primul pas cultural al unei permanente „educații sentimentale”, cum a numit-o inspirat Stendhal.

După consemnarea plăcerii pe care o produce arta, la nivelul percepției sensoriale și a jocului fanteziei adolescentului, după constatarea influenței hotărîtoare pe care o are în organizarea, cristalizarea și funcționarea activă a universului său afectiv, momentul imediat necesar al procesului educațional este *explicarea artei*. Punctul de vedere din care trebuie abordată această problemă, este, după părerea noastră, relevarea condiției esențiale a artei, înțelegerea noțiunii de realism ca necesitate a referirii la condiționarea obiectivă în artă, ca o garanție a vitalității și durabilității acesteia. În mod curent, noțiunea de realism este raportată la concepția despre artă ca reflectare adecvată structurilor realității.

A spune despre artă că este oglindirea realității obiective, a mediului înconjurător, natural și social, este frumos și adevărat. A reduce explicarea artei numai la atît, înseamnă, de fapt, a trata unilateral această parte a existenței social-istorice în veșnică devenire, aspect prin excelență uman al praxisului, latura estetică a creativității în genere.

Realitatea nu este un dat imuabil în fața căruia oglinda artei stă neschimbată și ea. Mișcarea, în devenirea obiectelor, determină o evoluție dialectică corespunzătoare a subiectivității artistice. Dialectica aceasta presupune efectul reciproc, acțiunea conștiinței asupra existenței. A face educația artistică a adolescenților nu înseamnă a-i obliga să-și inhibe fantezia numai copiind după șabloanele stabilite ale reproducerii fidele. Mai degrabă teme libere, de compoziție narativă, judecarea unor atitudini morale în scris sau în desen, friu liber imaginației juvenile în notația muzicală, sînt de natură ca, alături de alfabetul însușit al mijloacelor de expresie literară, plastică, muzicală să educe creativitatea, să o dezvolte.

⁵ Ștefan Bărsănescu, *Educația estetică*, Buc., Ed. Did. și Ped., 1961.

A învăța prin artă necesara participare a omului la transformările lumii, oglindind realitatea spirituală a eului social, idealurile sale, înseamnă a forma puterea creatoare de a clădi viitorul cu patosul nedesmințit al imaginării și prefigurării obiectelor și fenomenelor. Artă înțelegerii și transformării lumii, trece, în mod necesar, prin momentul de școală a umanizării și transfigurării lucrurilor, a interpretării lor afective. În educația estetică a adolescentului plăcerea artistică a contemplării se cuvine să fie un mijloc de formare multilaterală a personalității, nu un scop în sine.

Accesibilitatea artei se cere înțeleasă de educatori ca un fenomen procesural în perspectivă istorică⁶. După o constatare devenită clasică, subiectul creator de frumos se realizează spiritual în obiect, în noutatea și originalitatea lui. Forma nouă deosebită, „nemaivăzută” și „nemaîntâlnită”, are nevoie de timp, de un cadru de cultură, ca să creeze o subiectivitate socială, nouă și ea, capabilă să recepteze obiectul creat, să-i decanteze conținutul de idei și sentimente, mesajul. Modelele clasice nu sînt menite să formeze jaloane normative rigide, după care noul să fie respins. Cunoașterea lor și a istoriei lor, conduce spre înțeleapta contemplare selectivă a fenomenului contemporan de artă din care se cere reținută, cu discernămint, valoarea autentică, noul, adevărata creație, și respinse pastişele, falsul, copierea manieristă a unei mode sau alta. Obiectul de artă autentic, valoros, formează cu timpul, educă un public al său, o subiectivitate nouă. Școala, și alți factori de răspundere în educarea adolescenților, pot contribui substanțial la participarea și orientarea elevilor în imensitatea și varietatea manifestărilor artistice contemporane, condiția selecției exigente fiind mai întîi cunoașterea.

În contactul direct cu arta și noutatea ei, ajutat să înțeleagă sensurile ei educative, adolescentul își descopere propria umanitate a simțurilor⁷: urechea muzicală, ochii predispuși să traducă sentimentul din tonalitatea culorilor, simțul armoniei și al proporției constructive, ritmul plastic și conștiința de ansamblu eufonic etc. Dacă istoria tehnologiilor ajunse la forme ideale, a meseriilor și artelor, are ca rezultat umanizarea celor 5 simțuri, atunci vom înțelege că formarea aptitudinilor și dezvoltarea capacității cerebrale corespunzătoare funcțiilor senzoriale, constituie opera acumulată a educării fiecărei generații în parte. Adolescenții se autodepășesc, uneori mirați și încîntați de capacitatea lor de a concepe și trata plastic ori literar un subiect. Precocitatea manifestării talentului poetic sau muzical se explică prin acumulări generale umane. Desigur, ei nu străbat prin propria experiență sensibilă activitatea vital-artistică în cadrul căreia s-a creat pictura sugestivă magic, de la Lascaux și Altamira, ori cîntecele ritmice și ritualul dans al iubirii; ei ajung treptat la un model propriu al frumosului, la capacitatea de abstracție

⁶ *Artă și poporul, Accesibilitatea*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1968, p. 5—9.

⁷ K. Marx, *Manuscrise economico-filosofice din 1844*, în *Scrieri din tinerețe*, Ed. Pol. Buc., 1968, p. 581.

cerută de cunoașterea intens intelectuală, implicată în instruirea adolescenților de azi.

A forma atenția pentru nou și creația lui plastică înseamnă, de multe ori, a redescoperi calități general omenești, constante, în coordonatele altui spațiu și timp istoric. O sociabilitate superioară pretinde astăzi umanizarea obiectelor urbane, industriale, a producției sociale și cu ajutorul esteticii industriale⁸. Elevii, adolescenții din diferitele tipuri de școli, nu mai pot primi arta doar ca pe un stimulent plăcut și educativ doar în limitele contemplării. Ei au nevoie de înțelegerea locului, rolului activ, pe care-l îndeplinește arta contemporană ca parte a practicii social istorice. În acest timp simpla ilustrare artistică a conținutului științei, istoriei, etc., este depășită de nevoia dezvoltării estetice a adolescentului. Spre a ajunge la aceasta sînt necesare, mai întîi pentru educator și la nivelul organizării activității școlare instructiv practice, cîteva înțelesuri clasice ale gândirii contemporane.

Studiile lui Pierre Francastel, de pildă, privitoare la relația dintre arta și tehnologia contemporană, relație în care esteticul este înțeles ca expresie plastică adecvată uman a unei tehnologii, formă optimă sau ideală a funcționalului, se cer corespunzător aplicate ca metodologie la orele de desen, de educație artistică și mai ales în orele de atelier și proiectare. Metoda comparativă privind forma bunurilor/materiale și artistice dintr-o epocă, educă spiritul sistematic în opțiunea și crearea unui stil unitar. O adecvată traducere și prezentare în caiete selective destinate cadrelor didactice, precum și prezentarea unor idei practice remarcabile din estetica aplicată a lui Denis Huisman ar fi de natură să modifice orele de desen decorativ, să le profileze ca preocupare sistematică pentru desenul artistic proiectiv, deosebit de eficient în dezvoltarea capacității elevului de a-și desfășura spațial conceptele, de a descrie mașini, unelte, clădiri, de a le modifica sau de a le inventa, conform unui scop prevăzut prin tematica prealabil prezentată. Nu este aici vorba de un scientism sau un tehnicism prelungit în preocupările de desen tehnic sau liniar, cum greșit înțeleg unele programe. Este vorba ca în contact cu industria, construcțiile, producția materială și cunoașterea științei, a tehnicii contemporane, elevii adolescenți să capete posibilitatea dezvoltării unor teme artistice, de fantezie creatoare. Simpla contemplare, nu realizează un mod selectiv, personal, activ, al afirmării idealului în raport cu lumea și lucrurile. Atitudinea de însușire a marilor valori se conturează și prin deprinderea tehnicilor artistice. Creația estetică poate deveni astfel înțelegere, obișnuință.

Rolul artei în formarea personalității adolescentului rezultă din natura specifică a fenomenului estetic perceput și din particularitățile receptorului subiectiv. O imensă literatură⁹ subliniază momentul de

⁸ *Estetica industrială*, Buc., I.D.T., 1971, nr. 1, pag. 55 și urm.

⁹ Vezi: *Tineret, cultură, timp liber*, Colecția bibliografii: nr. 1, Buc., 1969 și *Problemele tineretului oglindite în lucrările apărute în R. S. România* — Bibliografie selectivă, ambele întocmite de Sibyl Marin, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1971.

maximă intensitate a contactului formativ artă-personalitate în perioada adolescenței și tinereții. Primul termen al raportului, *arta*, este o formă a conștiinței sociale¹⁰, la nivelul psihologiei, ideății, capabilă să se obiectiveze concret — sensorial, în cadrul culturii, ca valoare plastică și sugestivă distinctă. Stările de spirit fixate de artă în raport cu natura, ca obiect al muncii, raporturile sociale, analiza eului, cuprind atitudinea subiectivă, umanizatoare, din cadrul tuturor celorlalte forme ale conștiinței sociale. De exemplu, știința sau politica pot deveni obiect de reflectare artistică în măsura în care artistul este capabil să surprindă plastic și să sugereze sentimente și pasiuni omenești care animă și dinamizează acțiunea umană în aceste domenii, ca și în toate celelalte. Prin această capacitate a sa, arta deține o cantitate imensă de informație, în special afectivă. Transmiterea mesajului, a conținutului, se face prin mijlocirea obiectului concret-sensorial în-ție, în special afectivă, în raport cu ideatică. Transmiterea mesajului, a conținutului ei, se face prin mijlocirea obiectului concret-sensorial într-un mediu a cărui cultură și sensibilitate permite transmiterea emoției prime, cea a creatorului de frumos. *Adolescentul*, termenul al doilea al raportului, este, prin definiție sensibil și deschis receptării frumosului, are un fond psihologic avid de informație în care rolul intuiției, prospețimea memoriei și capacitatea de a reține imagini este optimă, dublată de funcțiile imaginației¹¹. Din artă el poate învăța jucându-se, imaginându-se erou al istoriei trecute și prezente, la care participă direct și activ. Eroi artiști și literaturii devin modele predilecte pe care adolescenții le imită.

Cota de idealitate la care se ridică proiectele fiecărui adolescent este foarte ridicată. Fiecare dorește să-și depășească părinții (al căror model începe să fie delimitat și căruia i se descoperă limitele, de unde și o anumită lipsă de respect și agresivitate adolescentină, fie ea chiar și afectuoasă). Adolescentul tinde să ajungă cel puțin la nivelul marilor personalități istorice ori literare, dacă nu la un absolut, la o perfecțiune încă neatinsă într-o ramură a științei, tehnicii, artei, sportului etc. Adolescentul se întrece imaginar cu tot ce a fost, cu întreaga lume și se vede săvârșind fapte mari, deschizătoare de orizont, el reprezentându-se mereu ca erou central, așa cum se întâmplă cu subiectul în artă și literatură. Fără o asemenea dinamică subiectivă, fără un asemenea elan, fără o asemenea încredere exacerbată în propriile forțe, probabil că nici un progres de la o generație la alta nu ar fi fost posibil.

Arta, prin modelele ei, prin ideea și conținutul său stimulat în latura afirmării spirituale, este consubstanțială creșterii personalității adolescentului, este capabilă să-i organizeze sensibil capacitatea crea-

¹⁰ K. Marx, *Contribuții la critica economiei politice*, Buc. Ed. Polit., 1960, p. 253.

¹¹ Ștefan Bârsănescu, *Educația adolescenților, obiect al cercetării pedagogice, în trecut și astăzi*, în *Revista de pedagogie*, An. 16, nr. 7—8/1967, p. 6—15.

toare, mai ales în latura imaginativă, afectivă, axiologică. Și în această direcție școlii îi revine primul loc¹², pentru că este vorba de a selecta și explica, de a oferi și de a opri, de a manifesta plenar valențele artei în plan educativ.

Se desfășoară în zilele noastre un amplu proces de ridicare spirituală a omului, de cucerire conștientă a valorilor culturii. Acest proces se cuvine să înceapă de timpuriu, pentru a-și arăta rezultatele la timpul cuvenit în atitudinile hotărâtoare din viața tineretului. De altfel, nici nu ne putem închipui viitorul omenirii (eliberată prin revoluția tehnico-științifică de muncile brute și avind un loisir sporit), altfel decât în focarul concentrat al unei activități creatoare, de proiect și concept continuu, stimulată de contactul tot mai larg și profund cu marile realizări ale științei, artei și literaturii. A crea o lume nouă, a construi conștient personalitatea omului eliberat de exploatare nu este o sarcină strict economică, ci una complexă a educării permanente în spiritul eticii și echității socialiste. A cunoaște profund natura subiecților instruiți și educați, a le determina sensul și finalitatea activității sociale, înseamnă, folosind o expresie care pare doar la prima vedere mai puțin poetică, a planifica activitatea formativă, prospectarea și realizarea idealului social, prin fiecare personalitate. Dublind rolul științelor sociale, al filozofiei marxiste în formarea idealului de viață al adolescenților și tineretului întreg, arta și literatura se constituie ca ajutoare de nădejde în munca sistematică a școlii. Cu ajutorul selecției, acelei literaturi și arte care reprezintă conștiința de sine a poporului în raport cu realitatea naturii, istoriei, psihologiei și axiologiei constituite prin truda unui șir de generații anterioare, elevilor li se va face cunoscută și apropiată acea creație artistică de ținută care... „*Prin forme și stiluri variate de expresie, trebuie să servească poporul, patria, societatea socialistă*“¹³. Această acțiune educativă a artei și literaturii se poate realiza prin ridicarea nivelului profesional al orelor de literatură, desen, muzică, prin îmbunătățirea manualelor și predării, dar și prin orientarea lecturii, spectacolelor și a activității obștești, a manifestărilor cultural-artistice din școală și din afara ei.

Astăzi, în condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, artiștii sînt chemați mai mult ca oricînd să contribuie la edificarea spirituală a omului nou. „*Redați în artă mărețele transformări socialiste ale țării, munca clocotitoare a milioanei de oameni; veți găsi și contradicții și conflicte reale, nu închipuite, și fapte mărețe emoționante, demne de numele de om!*“

Redați și frumosul și iubirea în înțelesul lor măreț!

Folosiți arma umorului, satirizați defectele care se manifestă în societate și la oameni!

¹² George Văideanu, *Cultura estetică școlară*, Ed. Didactică și Pedagogică București, 1967.

¹³ Nicolae Ceaușescu, *Propuneri de măsuri pentru îmbunătățirea activității politico-ideologice, de educare marxist-leninistă a membrilor de partid, a tuturor oamenilor muncii* — 6 iulie 1971. Ed. Pol. Buc., 1971, pag. 14

*Faceți din arta voastră un instrument de perfecționare continuă a societății, a omului, de afirmare a dreptății și echității sociale, a modului de muncă și viață socialistă și comunistă*¹⁴. Promovarea literaturii și artei de valoare, marea lecție a artei autentice, clasice și realiste, a artei contemporane care obiectivează concepțiile și atitudinile axiologice ale umanismului socialist, atrage sensibil la realizarea unui ideal de viață superior.

Disponibilitatea informațională a adolescenților și gustul pentru artă nu coincid încă, la vîrsta de 14—16 ani, cu formarea unor criterii valorice bine definite. Adolescenții așteaptă ca receptori deschiși nou-tatea lumii și a imaginilor despre ea, a gândurilor și interpretărilor care li se oferă. Încă nu sînt clarificate binele și răul, acestea plutind în-form într-o lume a epicului, a epopeii, a eroismului juvenil. Este de aceea foarte important și util să asociem arta operei de clarificare etică a personalității¹⁵. Acest efect nu se poate obține prin simplul îndemn spre artă și educare pentru artă în genere, printr-o autoeducație¹⁶, care presupune o experiență de viață și capacitate selectivă caracteristică numai oamenilor maturi. Adolescentul este predispus, aproape oricînd, la spectaculos și la spectacol. El poate fi furat chiar de la îndeplinirea îndatoririlor școlare de o lectură captivantă sau de ecranul deschis al unui televizor care-l poartă cu imaginea în întreaga lume, apoi în intriga unor aventuri, desfășurarea unui meci, balet, varietăți, film erotic, pentru a-l readuce, obosit, în fața caietului de matematică sau desen, seara tîrziu la închiderea emisiunii. Datele culese de ancheta Serviciului psihosocial din Iași, și prezente în acest volum, pot fi edificatoare. Întrebați direct dacă renunță ușor la lecții pentru a sta să privească și în zilele de lucru la televizor (întrebarea 43) 13,9% răspund sincer DA, la care se mai adaugă 19,74% care se jenează să dea un răspuns direct și preferă să tacă. Din cei 66,25% care răspund conștiincios și ferm NU, majoritatea se abandonează simbața și dumineca lecturii, filmului, micului ecran, fără prea mult discernămint. A opta cu hotărîre în această etapă a formării, a manifesta personalitate în alegere, este încă un lucru rar, de excepție.

Se impune deci, în atenția educatorului, din școală și din familie, un control, ale cărui rigori să nu fie excesive, să nu nege nevoia de informare în genere și cea de *informare artistică* în special, care să orienteze, să obișnuiască pe adolescent cu viața și valoarea autentică, să-l îndemne la cunoașterea directă a operelor de artă și la interpre-

¹⁴ Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la Programul P.C.R. pentru îmbunătățirea activității ideologice, ridicarea nivelului general al cunoașterii și educația socialistă a maselor, pentru așezarea relațiilor din societatea noastră pe baza principiilor eticii și echității socialiste și comuniste*, 3 nov. 1971, Ed. Pol. pag. 65.

¹⁵ Emil Păun, Ștefan Milcu, Petre Got, Henri N. Stahl ș.a., *Știința și arta educării tineretului*, în *Îndrumătorul cultural* nr. 5 și 7, 1968.

¹⁶ Stanciu Stoian, *Autoeducația și activitatea culturală de masă*, în „Familia” nr. 2 (februarie 1966), pag. 6.

tarea lor, la folosirea marilor modele ¹⁷ într-o activitate creatoare. Acum se deprind adolescenții să vorbească și să scrie într-un mod personal, să imagineze și să formuleze grafic. Ei sînt foarte atenți la elaborările altora. A-i opri însă aici, la aceste modele, înseamnă a-i plafona. Educația artistică apare cu atît mai necesară, mai ales acum, într-un moment impact al mijloacelor educației de masă care, pe lîngă bogăția de informație stimulative, pe care o prezintă, pot crea false impresii sau dau naștere la efecte negative pe planul dezvoltării sensibilității și expresivității de limbaj a adolescentului. Televiziunea oferă o cantitate imensă de informații sub forma imaginii directe, neprelucrate artistic, sau insuficient prelucrate. Efectul este o sensibilizare la sensul vizualului, dar o sărăcire a limbajului, a folosirii abstracțiilor de ordin discursiv, explicativ, filozofic. Wittgenstein a observat acest efect ca o „regulă de joc“, pe care adolescentul o acceptă interpunînd între realitate și gîndirea proprie ecranul.

Comunicarea nonlingvistică, plastică și muzicală, atrage pe adolescent, îl distrează și-l îmbogățește spiritual, cu condiția să nu-l izoleze de real și de judecata de valoare critică ^{18 19 20}. Excesul folosirii mass-media poate conduce spre pasivitate sau chiar spre apatie, aceasta fiind rezultatul vizionării exclusive de spectacol televizat, în detrimentul lecturii directe, a limbajului evoluat și a contemplării operelor de artă autentice. Procentul de elevi adolescenți care se preocupă în timpul liber de desen (cam 5% din cadrul anchetei efectuate de Serviciul Psihosocial din Iași) sau de arte plastice (0,15%) este infim în raport cu cei preocupați de T.V. sau de film în timpul liber, sau care nu se preocupă de nimic. Faptul nu este izolat și el se datorează unei slabe pregătiri pentru înțelegerea limbajului simbolic al plasticii, mai ales pentru imaginile nonfigurative ale acestora și ale muzicii. În lucrarea sa intitulată *Dezumanizarea artei*, Ortega y Gasset, influențat de ideea falsă că arta este morfologie plastică și rezonanță muzicală pură, ajunge la concluzia pesimistă că arta non-onomatopeică, creația superioară, un Debussy de pildă, sau impresionistii picturii, nu pot fi înțeleși de publicul larg. El neglijează aici caracterul succesiv al accesibilității artei, care este o categorie istoric mobilă ²¹. Accesul la opera de artă crește proporțional cu gradul de cultură social și individual. Ideile angajate, grave, care preocupă omenirea, au sfîrșit prin a se impune, în decursul timpului, prin intermediul plastic sau muzical. Muzica lui Enescu, sculptura lui

¹⁷ G. Oprescu, *Muzele*, în *Contemporanul* nr. 40/6 oct. 1967, pag. 9 și Mihail Pop, *Muzele și cultura populară*, în *Contemporanul* nr. 24/14 iunie 1968, pag. 8.

¹⁸ H. Wald, *Pentru educarea gîndirii creatoare*, în „*Tineretul și mass-media*“, coord. Ovidiu Bădina și Const. Schifirneț, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1971.

¹⁹ Marshall Mc. Luhan, *Pour comprendre les médias* S.H.M.H.

²⁰ Fred Mahler, *Mass-media în perspectivă axiologică*, în vol. „*Tineretul și mass-media*“, ed. cit., pag. 40 și P. Caravia, *Cultura ca problemă informațională*, Psihologia culturii de masă, București, E.S., 1968.

²¹ Vezi: *Accesibilitatea, criteriu valoric*, în „*Artă și comunicare*“, Ed. Meridiane, 1971, pag. 166.

Brâncuși, pictura lui Țuculescu, au pătruns greu dar temeinic în conștiința maselor. Acest înțeles se produce la adolescent prin educație, prin exercițiu artistic. Valoarea semantică a operei vizuale sau auditive este diferită de semnalul obișnuit²². Ea face parte dintr-un context cultural și se lămurește prin însușirea culturii pe plan individual.

Lămurirea sensului figurativ, poetic, al imaginii plastice și muzicale nu se face prin simpla ei repetare și banalizare. Discuția succintă și sugestivă la obiect, ca și mijloacele mass-media folosite cu un conținut ideatic adecvat, pot face ca informarea noțională, lingvistică, și cea imagistică, să se sprijine reciproc.

Pericolul sărăcirii conținutului uman al informației artistice se produce numai atunci când proprietarul mijloacelor mass-media are un singur scop, saturația, suprasaturația, unidimensionarea personalității omului ca simplu consumator.

Arta și literatura constituie, mai ales într-un veac dominat de revoluția tehnico-științifică, acea coloană de nădejde a educării umane la adolescentului, care să-i clarifice scopurile și idealurile edificării unei lumi, al cărui creator este chemat să fie, lume a unui imens conținut de cunoștințe exacte și tehnologii precise, considerate uneori, în mod greșit, scopuri și nu mijloace ale realizării civilizației.

Arta dă semnificație umană, subliniază scopul, idealul, în forma obiectelor create ca excelență a muncii omenești. „Totmai prin această însușire de a asimila impresiile sensoriale, primite de la obiectele materiale și de a le uni, apoi, în relații semnificative, și-a găsit locul pe pământ specia umană. Și exact această însușire este cea pe care omul contemporan o folosește din ce în ce mai puțin. Însușirile mentale se pot dezvolta numai prin exercițiu. Altfel, întreaga structură a inteligenței umane e amenințată, astăzi, în temeliile ei“ ne previne Herbert Read²³, cu privire la excesele stereotipiei, a comenzii prin butoane automate, a pasivității excesiv cultivate în societatea de consum. În lipsa unei activități fizice sau a unei participări creatoare la munca intelectuală, excesele automatismului și izolarea în interior, cu micul ecran sau lectura facilă, se naște sentimentul singurătății, al claustrării și o dată cu el frica de necunoscutul lumii reale. „Cel mai semnificativ rău este *anxietatea*, sentimentul predominant al nesiguranței, care explică, fără îndoială, crima și violența din epoca noastră“²⁴, concludе același autor.

Voind să caracterizeze viciile unei societăți decadente, Constantin Brâncuși, marele artist și gânditor, observa că ele se manifestă și în atitudinea față de cultura artistică îmbibată în conținut cu „sentimentalitate și narcotic religios“ iar în latura contemplativă prin simpla plăcere a receptării fără ideal, fără scop. „Lectura, viciu și conversația — sporovăială, împiedică meditația și visarea. Lectura — ca un viciu, fără studiu, n-ar trebui să rămână nepedepsită“. Iată o temă de meditație

²² I. L. Aranguren, *Sociologie d'information*, Hachette, Paris, 1967, pag. 184.

²³ H. Read, *Originile formei în artă* (trad. rom.), Buc., Ed. Univers, 1971, pag. 179.

²⁴ *Idem*, pag. 181.

și pentru profesori în legătură cu influențele nocive pe care le exercită preferințele pentru lectura polițistă, aventuroasă, comics. La acestea adaugă „sportul contemplat fără trăirea mușchilor, cinematograful fugace”²⁵. Este nu numai o temă de meditație ci și una de acțiune energetică a factorilor de educație, la toate nivelele.

Cunoașterea și educarea artistic-muzicală, diferă ca nivel de la sensor la reflectare, de la incidență la trăsătura caracteristică unei personalități. Este vorba de a trece de la preferințe de semnal, la înțelesul limbajului. În ceea ce privește arta muzicală în ansamblul ei, trebuie reliefată, în primul rând, strălucirea de joc pe care aceasta o comportă de la început. O istorie îndelungată a mijloacelor de expresie, a instrumentelor și a orchestrației lor, a făcut posibilă exprimarea risului și a plinsului, a melancoliei și a furiei, a disperării, groazei sau eroismului în fraza muzicală. În afara cunoașterii peisajului sau a firii omenești, muzica mare fixează stări de spirit și în aceasta constă conținutul ei de cunoaștere²⁶. Educarea spiritului și dezvoltarea sensibilității, pentru emoția intelectuală și artistică, cu alte cuvinte, făurirea unui om pe măsura dezvoltării generale a societății, nu poate fi o acțiune întâmplătoare²⁷. Dimpotrivă, presupune stabilirea obiectivelor unei largi acțiuni de cunoaștere și de folosire a mijloacelor celor mai eficiente. Ne preocupăm, însă, în suficientă măsură să cunoaștem nevoile estetice ale generațiilor tinere? Se pune deci problema dezvoltării, încă din adolescență, a aptitudinii pentru reflexia profundă, pentru cunoașterea de sine prin intermediul muzicii.

Nu mai este o noutate afirmația că astăzi cultura muzicală înregistrează o mare deschidere și diversificare²⁸, determinând, totodată, un sensibil progres al gustului muzical, chiar o ascuțire a sensibilității față de muzică, implicit, a posibilităților de a discerne valoarea unei lucrări muzicale, indiferent de gen și stil. Putem constata acest fenomen nu numai la nivelul generațiilor mature cu experiență de viață și cultură, ci și în rîndurile generațiilor tinere. S-a ajuns la acest stadiu pentru că dispunem de mijloace tehnice pe care iubitorul de artă de acum un secol nici nu și le putea imagina. Uimiți și fermecați de progresul spectaculos al mijloacelor tehnice de înregistrare și transmitere, uităm, însă, de multe ori, că orice act de perfecționare poartă în sine, datorită abuzului, și atributele unor efecte negative. Acestea, cel puțin în domeniul culturii muzicale, își fac simțită prezența printr-o uniformizare în procesul de creație și printr-o tendință — acuzată în cazul unora — de unilateralizare a gustului. Constatăm, de fapt, o situație contradictorie: pe de o parte, mijloacele tehnice au determinat, printr-o largă acțiune de difuzare, o creștere la nivel de mase

²⁵ P. Pandrea, *Portrete și controverse*, Vol. 1, 1945, Buc. și C. Brâncuși-cugetător, în „Luceafărul” 25 (158) 5 decembrie 1964.

²⁶ G. Bălan, *Sensurile muzicii*, Ed. Tineretului, București, 1965 și *Arta de a înțelege muzica*, Ed. Muzicală, 1970, București.

²⁷ Stanciu Stoian, *Educația și societatea*, Ed. Politică, București, 1971.

²⁸ I. Pascadi, *Gusturile între Da și Nu*, Editura Tineretului, 1968.

a culturii muzicale și, totodată, o mai ușoară familiarizare a ascultătorilor cu lucrări aparținând unor genuri și epoci diferite; pe de altă parte însă, datorită unor cauze de cele mai multe ori subiective, radioul și mai ales televiziunea, au contribuit intens la popularizarea unui anumit repertoriu și a unor stiluri muzicale (muzică populară și „ușoară“) de o factură care a putut fi de multe ori discutabilă. În plus, stațiile de amplificare au venit să completeze și uneori să aducă mai departe încărcarea sonoră maximă a ambianței cotidiene. Și atunci, poate mai mult decât gustul muzical și nivelul de cultură artistică, nevoia apărării de această avalanșă sonoră a determinat în masa auditorilor un proces de polarizare spre un gen muzical sau altul²⁹.

Preferința pentru un gen muzical sau altul este explicabilă, și într-un anumit fel firească. Mulți, adolescenți, aleg cu un entuziasm ce atinge uneori frenezia repertoriul muzicii „ușoare“. De ce? Pentru că este muzica unor reacții emoționale imediate, pentru că nu pune nici un fel de probleme de înțelegere și poate, în primul rînd, pentru că exprimă direct și, să recunoaștem, nu de puține ori, tulburător, setea de lirism sau vigoare adolescentină, clocotind de energie și dragoste de viață. Evident, ne referim la lucrările de valoare ale genului și nu la nenumăratele (din păcate) producții de duzină, obsedate de ritm și combinații vocal-instrumentale care tind să emancipeze zgomotul, sau la așa zisele piese lirice pe texte de o „valoare“ literară cel puțin îndoielnică. Pentru alții, preferințele se îndreaptă către marea muzică a trecutului, interesul fiind circumscris chiar la creația unui anumit compozitor sau a unei epoci, atitudine determinată de o educație realizată prin frecventarea acestei muzici de transpunere a eternului uman. Nu trebuie să uităm, scria G. Oprescu „...că literaturile sînt de două categorii diferite: cele care îndeamnă la meditație, și cele care oferă oarecum o distracție, fără să atingă, bineînțeles, nivelul celorlalte“³⁰. Omul are nevoie și de o categorie și de alta. Dacă apropierea de muzica ușoară este cu deosebire la vîrsta adolescenței, expresia unui gest spontan, gustul pentru meditație și vis în compania și sub influența binefăcătoare a „oamenilor iluștri“, a acelor care „au fost mari prin sufletele lor“ — cum scria R. Rolland, trebuie promovat și îndrumat. Dacă epoca noastră a determinat o „emancipare a tuturor simțurilor și însușirilor omenești“, după expresia lui Marx, avem datoria să stimulăm încrederea oamenilor în forța lor creatoare de a medita despre și în raport cu marile valori ale muzicii, să stimulăm interesul pentru tot ceea ce reprezintă o valoare artistică autentică, indiferent de genul muzicii.

În același fel se pune problema și în legătură cu interesul pentru cunoașterea și înțelegerea muzicii contemporane, însoțit, după cum

²⁹ Ibidem.

³⁰ G. Oprescu, *Amintiri, evocări*, E.P.L., București, 1968, p. 219.

se știe, de vehemente atitudini pro și contra³¹. Știm foarte bine că setea de creație și originalitate, curiozitatea, nevoia autodepășirii și a unei intime comunicări cu lumea, privită în ansamblul ei, a determinat o perfecționare și o înnoire fără precedent a mijloacelor de exprimare muzicală. Preocupați tot mai mult de ordine și logică, de construire rațională a viitorului, înconjurați de structuri noi, îmbogățite arhitectural și plastic, simțim nevoia unei muzici care să se încadreze firesc în peisajul material, social și spiritual contemporan. Lumea muzicii a devenit astfel, o lume a culorilor instrumentale, a construcțiilor sonore de o rigurozitate și abstractizare ce concurează domeniile matematicii și arhitecturii. În ciuda unor rezistențe, muzica epocii noastre, definindu-și noile trăsături și-a impus valorile și își lărgeste an de an sfera de influență. Vrem sau nu să recunoaștem, această nouă artă muzicală contradictorie și uneori derutantă, poartă cu ea semnele reprezentative ale culturii secolului nostru. Ea propune noi modalități de meditație asupra condiției umane, exprimând nevoia de cunoaștere și elanul creator al omului de astăzi. Evoluția socială ne obligă la o deschidere spre multilateralitate, la o amplă cuprindere a fenomenului muzical — de la muzica „ușoară“, la muzica „grea“, insistând asupra observației că preferințele trebuie să vizeze totuși o muzică a expresivității umane.

Cum să ascultăm și să înțelegem muzica. Există o artă a înțelegerii muzicii, așa cum există o artă a creației și a interpretării muzicale. Poate nici nu ar mai trebui amintit acest adevăr, dacă nu am uita, de multe ori, că procesul apropierii de muzică nu se realizează întâmplător ci pe măsura unor trepte acumulări emoționale și raționale care, în timp, perfecționează, sensibilizează gustul și înțelegerea, pregătindu-ne pentru a trăi bucuria comuniunii cu lumea greu de definit a muzicii. Nu ar trebui demonstrat acest adevăr dacă, uneori, nu am fi auzit punându-se întrebarea : „Cum puteți asculta o asemenea muzică ?“ (adică o muzică de Vivaldi, Mozart, Beethoven, Wagner, Debussy, Stravinski, Enescu etc.). Răspunsul la o asemenea întrebare nu poate fi decât simplu și laconic : ascultind ! Să ne amintim, în acest sens, cuvintele lui G. Călinescu : „Ascultătorului din marea masă — spune el — nu-i trebuie vre-o pregătire de luciditate, adică de idei, ci un anume exercițiu. Este de prisos a face lecții despre furtună aceluia pe care l-ai adus în fine în bătaia vântului și a grîndinei“³². Contactul cu opera muzicală nu poate fi totuși numai un act empiric. Nu este suficient ca ascultătorul să se lase învăluit sau copleșit de înlănțuirea unor sunete sau structuri muzicale, mulțumindu-se cu reacția emoțională provocată de farmecul unei melodii cantabile, sau de sonoritățile festiv-entuziaste ale unor conglomerate sonore masive și strălucitoare. Citirea sau audierea unor lucrări muzicale înseamnă un act de comunicare, de descifrare a unei codificări și nu se poate realiza complet decât cu condiția experienței și a culturii muzicale.

³¹ Ibidem.

³² G. Călinescu, *Cronicle Optimistului*, E.P.L. București, 1964. pag. 350.

Practica muzicală nu se poate realiza decît ascultînd muzica. Este însă o practică doar a urechii care impune ca o necesitate un contact periodic cu muzica și o susținută lectură muzicologică, pentru că apropierea de muzică și înțelegerea acesteia nu poate fi decît o acțiune deliberată. Intuiția și starea emoțională spontană, de o importanță deosebită în procesul comunicării muzicale, trebuie consolidată prin lectură și meditație. În spiritul acesta, al unei conștiințe apropiere de opera muzicală, pleda și M. Jora : „Cu cît cineva va alege mai disciplinat muzica, cu atît aprofundarea ei îl va ajuta să-și dezvolte cu metodă judecata și să-și formeze astfel o cultură muzicală sănătoasă. Și numai atunci își va da seama că o simfonie sau o sonată de Beethoven sînt tot atît de sortite a da de gîndit ca o piesă de Shakespeare sau ca o statuie de Michelangelo, și nu va mai judeca cu ușurință măreția și puterea de concepție ale operelor marilor compozitori, în timp ce vor asculta legănîndu-se voluptos ultimul șlagăr la modă”³³.

Procesul contopirii „cu intențiile compozitorului” proces subtil de recreare a universului poetic al muzicii (într-un sens specific și ascultătorul este un creator), reprezintă deci un act complex, bazat pe o experiență muzicală, realizată practic sau prin frecventarea constantă a muzicii, dublată de o serioasă și multilaterală cultură. Nu avem intenția provocării unor inhibiții. Dar dacă sîntem de acord că pentru a ajunge să citim și să înțelegem un roman de Dostoevski sau Faulkner, a trebuit să parcurgem ciclul complet al anilor de școală și mii de pagini de literatură, de ce să ne fie teamă a recunoaște că puțini sînt cei care au posibilitatea, în anii copilăriei și adolescenței, să-și asigure o cultură și deprinderi muzicale care să le ușureze abordarea și înțelegerea unui concert de Mozart, a unei simfonii de Brahms sau a unei piese instrumentale de Bartok ?

Trebuie să înțelegem că pentru a descifra semnificațiile și valoarea unei lucrări muzicale nu este suficient să ascultăm, să ascultăm orice și întîmplător, ci trebuie să ne și pregătim pentru acest act de identificare cu muzica, să venim în întîmpinarea ei, atît cu inima cît și cu inteligența. „Auditiia muzicală (trăirea, perceperea, înțelegerea și aprecierea operei muzicale) este, în esență, un proces de comunicare” — scrie P. Apostol, un proces în care auditorii reacționează față de operă prin aprecieri”³⁴. Pentru aceasta, valorificarea unei opere (înțelegerea și aprecierea ei) nu se poate realiza doar la nivelul impresiei. Mai mult, între compozitor, interpret și ascultător sînt necesare punți de legătură care să ușureze comunicarea, deci un fond cultural comun, pe baza căruia cei trei termeni ai comunicării să dea lucrării muzicale aceeași semnificație apropiată. Acest fond de cultură muzicală presupune experiență și spirit de discernămint, obținute în timp prin educație, cu efort și voință. Iar educația muzicală — în realizarea căreia școala trebuie să-și spună un cuvînt cît mai calificat și hotărît — este singura cale pe care se pot cuceri treptele artei de a asculta și înțelege muzica.

Alături de mijloacele instituțiilor de concert și spectacol, de acelea ale televiziunii și radioului, școala este instituția în măsură a realiza

³³ M. Jora. *Momente muzicale*, Ed. Muzicală, București, 1969, pag. 33.

³⁴ P. Apostol, *Trei meditații asupra culturii*, Ed. Dacia, Cluj, 1970, pag. 86.

o activitate metodică și completă, cu rezultate de o incontestabilă valoare. Facem această afirmație întrucât numai în școală există, sau se pot crea, condițiile pentru o inițiere practică și teoretică. Pentru că, dacă — de pildă — orice elev poate avea acasă o mică bibliotecă sau poate împrumuta cărți de la bibliotecile publice, puțini sînt încă aceia care au posibilitatea să învețe acasă un instrument muzical, să-și procure discuri și, de asemenea puțini pot frecventa cu regularitate concerte simfonice sau spectacole de operă — ne gîndim la numărul impresionant de tineri, în general, din localitățile unde nu funcționează o instituție muzicală. Pe de altă parte, din ancheta Serviciului psihosocial din Iași, rezultă că doar o infimă parte a adolescenților se preocupă de spectacolul muzical: sîmbăta audiază 0,30%, iar duminica 0,60% formații orchestrale. Muzica transmisă de T.V. are mai mulți auditori: 6,99% dintre ei preferă varietățile, 15,24% muzică ușoară, și numai 0,46% concertele, deși ceva mai mulți își exprimă dorința de a audia direct spectacolele de operă și balet. În această situație, școala poate și trebuie să se intereseze de pregătirea muzicală a tinerei generații. Nu este oare normal ca odată cu numeroasele date și înfomări despre lume, elevilor să li se transmită și conținutul important al artei, al muzicii, ajutîndu-i să descopere, în capodoperele tuturor timpurilor semnele de netăgăduit ale forței și voinței de creație a omului? Trebuie să înțelegem că elevii nu pot să rămînă cu o imagine incompletă a dezvoltării societății și gîndirii omenesti. Cînd un absolvent părăsește băncile liceului, ducînd cu el o informare profesională destul de completă, dar cunoaște prea puțin despre existența zbuciumată și eforturile de creație ale unui Michelangelo, Beethoven, Picasso sau Stravinski, Luchian sau Enescu, dar mai ales fără a fi ajuns să vibreze emoțional în fața unui tablou sau ascultînd o lucrare muzicală de înaltă ținută artistică, este cazul să fim neliniștiți. O cultură reală presupune nu numai inventarierea valorilor, ci și cucerirea lor. Realizează școala acest deziderat? Din păcate răspunsul nu poate fi pozitiv. Doar 5,75% din adolescenții chestionați de Serviciul psihosocial din Iași, participă la o formație școlară de muzică ușoară, și doar 1,39% studiază la un instrument de mai mulți ani, deși 2,79% sînt membri în orchestrele școlare. Cu deosebire în domeniul educației muzicale situația este cea mai precară; la orele de muzică, elevii învață cu preponderență scris-cititul muzical, dar nu cîntă suficient și nu ascultă aproape deloc muzică simfonică. Se știe doar ce minunat mijloc de educație este practica muzicală vocală, în corul clasei sau al școlii. La cor participă aproape 1/2 din totalitatea elevilor adolescenți din Iași, dar mai mult de 1/2 nu participă la nici un fel de activitate artistică școlară. Din această masă mai pot fi atrași mulți spre inițierea muzicală. În acest sens ar trebui, poate, discutată valoarea repertoriului de cîntece din manualele de muzică, de asemenea, importanța și rolul profesorului de muzică în activitatea de educație estetică, modul în care școala de toate gradele este înzestrată cu aparatură electroacustică necesară audițiilor muzicale.

Melos și ethos. Insistența asupra importanței și necesității unei serioase și susținute acțiuni de educație muzicală a tineretului, ca mijloc de educație estetică și etică, pleacă de la realitatea psihică constantă că în ființa fiecărui om există sensibilități latente care se pot trezi și dezvolta numai în contact cu operele de mare vibrație intelectuală și emoțională. În acest sens, cu un patos iscat de afinitatea pentru muzică dar și de o mare dragoste pentru oameni, George Enescu declara: „Menirea sfântă a muzicii este să stingă urile, să potolească patimile și s-apropie inimile într-o caldă-nfrățire, așa precum a-nțeles-o marea noastră antichitate, creînd mitul lui Orfeu”³⁵.

Trebuie înțeles că în viața unui adolescent muzica nu poate și nu trebuie să fie numai un mijloc de distracție, de deconectare³⁶. După cum copilului i se dau fructe și dulciuri nu numai pentru satisfacții gustative ci și pentru calitățile nutritive ale acelor alimente, la fel muzica nu-i poate fi hărăzită numai pentru euforia ei. Știința modernă dezvoltă implicații, nebanuite, pînă mai ieri, ale acțiunii muzicii asupra structurii sufletești a omului de toate vîrstele. Psihicul fragil al copilului ca și acel plin de semne de întrebare al adolescentului, au nevoie imperioasă de muzică.

La Congresul I.S.M.E. C. D. Suvorov a făcut o interesantă comunicare privind rolul educativ al matematicii și al muzicii, ambele discipline realizînd armonios formația spirituală a tinerilor. „Scopurile ce și le propun, muzica și matematica, sînt opuse: un maximum de informație emoțională alături de o tematică redusă, în privința muzicii, și contrariul, pentru matematică. Dar funcțiile muzicii și matematicii în învățămînt sînt asemănătoare: matematicile ameliorează activitatea creatoare a gândirii teoretice (...) iar în privința muzicii e dezvoltată la maximum emotivitatea creatoare”³⁷. Socotind că prin caracterul ei abstract muzica se apropie de matematică, C. D. Suvorov consideră că aceste două discipline — una știință, alta artă — sînt complementare, dar nu-și pot inversa rolurile. „Creația este totdeauna o mișcare pe două planuri, o mișcare permanentă în care alternează raționalul cu emoționalul, obiectivul cu subiectivul, și în care se asociază datele pe care spiritul le primește din afară cu repercursiunile din conștiință, unde totul este asimilat sfîrșind prin a realiza ceva exterior — note sau teoreme”³⁸. Alături de matematici, muzicii îi revine rolul de a contribui la dezvoltarea creativității și mai ales ei îi incumbă umanizarea creativității în epoca noastră de predominare a tehnicii.

Asemănătoare este poziția pedagogului maghiar Tibor Sarai care condamnă subestimarea disciplinelor umaniste — în speță și a muzicii — în ansamblul unui învățămînt în care cultura tehnică predomină³⁹.

³⁵ Vezi: * * * George Enescu, Ed. Muzicală, București, 1964, p. 31.

³⁶ *International Music Educator* 2/1970, pag. 3, Stockholm.

³⁷ G. D. Suvorov, *Communauté de fonction des arts et des sciences au cours de l'éducation des enfants et des adolescents*, in A.c. ale I.S.M.E., Moscova, 1970.

³⁸ Ibid.

³⁹ T. Sarai, *Le rôle de la musique dans la vie des enfants et de la jeunesse* in A.c. ale I.S.M.E., Moscova, 1970.

Experimentînd augmentarea numărului orelor de muzică în anumite clase, Sarai constată că elevii acestora sînt superiori celor din clasele obișnuite atît în privința agerimii gîndirii, cit și a spiritului de ordine. După Sarai, mărirea numărului de ore afectate muzicii nu încarcă programul fiindcă ele constituie și excelente mijloace de destindere între orele de mare concentrare a atenției și de efort intelectual.

O altă idee enunțată la congres a fost aceea a rolului muzicii în privința stimulării și dezvoltării imaginației creatoare. Profesoara iugoslavă Elly Basic arată că prin înființarea unor școli libere de educație muzicală — fără examen, fără catalog, fără sancțiuni — s-au aplicat procedee menite să-i facă pe copii să trăiască muzica și să-și dezvolte imaginația „Am reușit, declară Elly Basic, ca acești copii ajunși la adolescență să nu-și diminueze imaginația creatoare, ci, dimpotrivă, s-o dezvolte în continuare și la această vîrstă cînd, înclinați spre demitizare se arată tot mai mult dominați de rațional și, în consecință, imaginația lor creatoare scade”⁴⁰. Bine dirijată calitatea spirituală dobîndită, cristalizează aptitudinile matematice, logice, viață morală.

În muzica însoțită de text, melosul are misiunea de a da mai multă pregnanță celor comunicate prin cuvinte. Cu ajutorul muzicii, ideile textului se infiltrează mai lesne și mai adînc în conștiința tînărului care ascultă cu atenție și plăcere, dar, mai ales a celui care o cîntă. Operînd cu formele care reprezintă corespondențele dinamicii emoționale a textului, muzica este în stare să realizeze convingerile asupra celor comunicate de text. De aici, valoarea imensă pe plan educativ a muzicii cîntate în cor, un adevărat unison pe care-l realizează trăirea afectivă a colectivității. Muzica fără text, în special cea programatică, ne oferă mari posibilități de asocieri și corelări cu istoria, literatura, plastica, coregrafia, prilejuind o bogată gamă de teme ce pot fi comunicate, analizate sau dezbătute, în cadrul audițiilor muzicale, sau în orele de clasă care au tangență tematică directă cu ideea muzicală. Dacă ne gîndim că multe din marile capodopere ale istoriei muzicii dezvoltău caracterul militant al creației și poziția de luptător a artistului respectiv, ne dăm atunci seama ce înseamnă audierea și înțelegerea respectivelor creații de către adolescenți, al căror entuziasm poate fi lesne stîrnit prin comprehensiunea mesajului și prin efervescența provocată de efectele directe ale muzicii. Așa se explică marea prețuire pe care adolescenții o arată unor lucrări ca Simfonia „Din lumea Nouă” de Dvorak, „Preludiile” de Liszt sau „Studiul revoluționar” de Chopin. Arta muzicală sensibilizează adolescenții pentru receptarea marilor idei. Cu ajutorul muzicii întărim și patriotismul adolescentului, dîndu-i să asculte cele mai valoroase creații folclorice și marile creații culte românești elaborate fie pe citate folclorice, fie pe teme inventate în stilul muzicii noas-

⁴⁰ Elly Basic, *L'enfant — La musique — L'imagination* în „Acta congressi”, I.S.M.E. Moscova, 1970.

tre populare. El va cunoaște astfel nu numai originalitatea poporului nostru reflectată în muzică, dar va pătrunde în adîncul sufletului colectiv al vremurilor de ieri și de azi.

*

Educația artistică multilaterală se face în etape sau trepte succesive și are în vedere atît receptarea contemplativă, cit și dezvoltarea deprinderilor creatoare. Prima treaptă poate fi alimentarea imaginației și culturii individuale prin aportul informativ al mijloacelor mass-media. Mai ales important este contactul direct și emoționant, de neșters, ca impresie și valoare, cu marile opere plastice și muzicale. Apoi urmează învățarea elementelor de limbaj explicate și exersate cu răbdare în atelier, în clasă la cor sau în sala de muzică. Ele au menirea să profileze treptat în personalitatea adolescentului atît capacitatea pentru receptarea artei, descoperirea sensibilității proprii, cit și capacitatea de a descoperi și crea frumosul analog naturii și trăirii proprii, creator.

Creativitatea spiritului uman, chiar nefinalizată în opere de artă, are imens de cîștigat prin exercițiul artistic practicat în adolescență. Desigur, nu urmărim să avem în societate atît de mulți artiști cîți înși educați artistic produce școala, dar tindem spre idealul ca fiecare membru activ al societății noastre să fie un artist al profesiei lui și pentru aceasta educația estetică este un mijloc din cele mai eficiente.

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI ORIENTAREA PROFESIONALĂ, FORME ALE ACȚIUNII DE ASISTENȚĂ COMPLEXĂ

ION HOLBAN

Din coordonatele problemei

a. Orientarea școlară și orientarea profesională reprezintă două acțiuni care intervin activ în procesul de realizare a persoanei. Ele se implică reciproc, se susțin și se întregesc, conturându-se, totuși, ca două acțiuni cu caracteristici și obiective distincte. În genere, orientarea școlară poate fi considerată ca fiind lipsită de finalitate în situațiile în care este detașată de orientarea profesională, în timp ce orientarea profesională rămâne fără un fundament eficient dacă nu poate fi precedată de o bună orientare școlară. Ambele acțiuni se ordonează, am putea spune stadijal, în procesul formativ al persoanei, cea de-a doua profilându-se ca acțiune sau obiectiv prospectiv, încă pe parcursul desfășurării din plin a primei acțiuni. Dacă, în linii mari, în viața omului se pot distinge două stadii, structurate diferențiat calitativ: vârsta copilăriei omului sau a asimilării și vârsta maturității sau a elaborării, atunci orientarea școlară acoperă perioada asimilării, iar orientarea profesională, grefându-se pe sfârșitul adolescenței, condiționează decizia de trecere spre stadiul elaborării, deschizând tânărului posibilitatea de valorificare a fondului asimilat.

b. Atât orientarea școlară cât și cea profesională pot fi considerate ca fenomene sociale, apărute în istoria omului concomitent cu diferențierea, în interiorul grupului social, a formelor de instruire și educație sau cu diversificarea activităților sociale, rezultat al procesului de diviziune a muncii și al specializării. Membrii adulți ai grupului social au exercitat totdeauna, în mod empiric, o acțiune de formare și dirijare a generației tinere spre diferite forme de activitate considerate utile colectivității sau individului. Conturarea acestui proces este condiționată de evoluția realizată în structura socială (amplificare și diferențiere), de emancipare a omului (înlăturarea barierelor sociale), de progresul tehnicii și al științelor, în special de acel al științelor în a căror sector de cercetare se găsește ființa umană.

În aceste condiții, acțiunile care formează obiectul acestui studiu, înregistrează pe parcursul istoriei omului o traiectorie cu caracter ascendent, atingînd, în epoca noastră, niveluri superioare de exprimare, ca efect al prezenței ființei în organizarea vieții sociale și a celei personale.

c. Definind starea de sănătate ca fiind acea stare de bine general — fizic, psihic și social —, Organizația Mondială a Sănătății formulează prin aceasta un obiectiv încărcat de umanism pentru acțiunile exercitate de toate instituțiile sociale și anume de a contribui la buna dezvoltare a individului, la deplina sa realizare și la crearea posibilităților de integrare armonioasă în ansamblul activităților sociale. Orientarea școlară și orientarea profesională reprezintă, în acest ansamblu, formele instituționale prin care persoana — copil, tânăr, adult —, este condusă astfel încît starea sa de sănătate fizică și psihică să cunoască praguri superioare, ca rezultat al unei formări corecte și a unei integrări sociale care să-i permită valorificarea din plin a capacităților realizate. Orientarea școlară și orientarea profesională a tineretului trebuie considerate ca acțiuni sociale interinstituționale, fundamentate pe o cercetare interdisciplinară.

d. Conducerea, organizată științific, a copilului înseamnă, în primul rînd, înlăturarea hazardului din viața acestuia. Organizarea unor acțiuni programate, pentru fiecare copil, în cadrul unei asistențe pedagogice complexe, cu crearea condițiilor de eficiență maximă pentru obiectivele propuse, devine, din ce în ce mai mult, o obligație pentru societate. Democratizarea învățămîntului nu înseamnă numai acordarea dreptului de a învăța tuturor copiilor, ci și crearea condițiilor pentru fiecare copil de a beneficia din plin și în mod egal de dreptul său de a se realiza ca persoană. Orientarea școlară, implicată în procesul de formare a copilului, și orientarea profesională subordonată necesităților de integrare socială a tineretului, reprezintă acțiuni prin care se asigură tuturor membrilor societății posibilitatea de a participa activ la viața socială și de a putea răspunde solicitărilor în creștere exprimate de formele de viață modernă. Integrate într-o acțiune complexă de asistență a persoanei, orientarea școlară și orientarea profesională vin să satisfacă un drept al copilului la educație și instruire, dreptul omului de a se integra creator, cu toate posibilitățile sale, în ansamblul activităților sociale.

Din istoricul problemei în România.

În perioada dintre cele două războaie mondiale, problema orientării profesionale a cunoscut în România, ca și în multe alte țări, o atenție deosebită. Organizată de către Ministerul Muncii prin „Legea pentru pregătirea profesională și exercitarea meseriilor“ din aprilie 1936, orientarea profesională succede inițiativelor de instituționalizare a selecției profesionale în diferite domenii de activitate social-economică: selecția vatmanilor (1925), a personalului feroviar (1936), a aviatorilor

(1930), sau a cadrelor din armată. Ulterior, în același domeniu al selecției, s-au organizat numeroase laboratoare uzinale¹.

Înființarea între anii 1936—1938 a institutelor psihotehnice și a oficiilor de orientare profesională, constituie primul pas în acordarea unei asistențe psihologice și medicale a tineretului în vederea unei corecte alegeri a profesiunii. Organizată de către Ministerul Muncii, orientarea profesională din epoca respectivă era destinată ajutorării tinerilor care doreau să încheie contracte de ucenicie. Detașată de școală, acțiunea respectivă se restrângea la un examen constatativ al aptitudinilor, efectuat prin intermediul, aproape exclusiv, al testelor. Acordind o pondere considerabilă factorilor ereditari, orientarea profesională din epoca interbelică neglija valoarea factorului formativ și, adopta, adeseori, o atitudine dogmatică, analitică și statică în conceperea personalității. Această situație nu a fost specifică numai țării noastre. În perioada respectivă putea fi semnalată în multe state. Împotriva unui atare mod de lucru au apărut chiar la acea vreme, numeroase reacții. „O adaptare profesională optimă este o ajustare integrală a personalității muncitorului la situația lui profesională“, preciza încă în 1937 prof. V. Pavelcu². De asemenea, necesitatea fundamentării orientării profesionale pe orientarea școlară a fost formulată de diferiți cercetători din epoca la care ne referim. Astfel, I. M. Nestor³ (București) pledează pentru laboratorul școlar de psihologie, în timp ce I. Holban⁴ (Iași) întrevide un laborator psiho-tehnic școlar și organizează local acțiunea de orientare școlară. Războiul întrerupe însă cursul acestor acțiuni.

Structura concepției actuale

Perioada care a urmat imediat războiului coincide, în problema noastră, cu criza înregistrată, pe plan general, de psihotehnică. În reorganizarea serviciilor respective trebuia să se țină seama de noile direcții înregistrate în psihologie, în pedagogie și sociologie, cit și de noile condiții sociale create în statul nostru. Nu se putea astfel nesocoti tendința existentă în psihologie de a se acorda prioritate personalității în ansamblu în raport cu aptitudinile. De altfel, însăși evoluția tehnicii prin introducerea automatizării în producția industrială transferă atenția cercetătorului de la temă la condiții, de la capacitatea de rezolvare la posibilitatea de integrare, de la aptitudine și capacitate la personalitate. Pedagogia, la rindul său, sprijinită pe rezultatele cercetărilor noi de psihologie genetică, acordă factorului formativ o importanță deosebită. Copilul și mediul său constituie o realitate dinamică în interiorul căreia se exercită acțiuni și interacțiuni. Cunoașterea copilului se rea-

¹ Ion Holban, *Probleme de psihologia muncii*, Ed. Științifică, București, 1970.

² V. Pavelcu, *Din aspectele sociale ale orientării profesionale*, Jurnal de Psihotehnică, nr. 4/1937.

³ I. M. Nestor, *Laboratorul psihologic școlar*, Univ. București, 1939.

⁴ I. Holban, *Un examen psihologic în școala primară*, Iași, Terek, 1943.

lizează prin analiza funcțională a raportului dintre caracteristicile acestuia și condițiile de mediu, iar procesul formativ se integrează, de asemenea, funcțional în ansamblul acestor realități. În același timp, sprijinindu-se pe datele de sociologie, pedagogia devine o știință prospectivă. Ea tinde să formeze, din copilul de care se ocupă azi, omul care se va putea integra în condițiile sociale existente în momentul maturizării sale. Dezvoltarea științelor sociale deschide pedagogiei perspective largi. Ea urmează să dețină un rol important în dinamica socială, influențând viitorul prin modul de pregătire a generației tinere. Cercetarea multilaterală sau cercetarea interdisciplinară, conturate puternic în epoca actuală, deschid, pe plan metodologic, posibilitatea unei investigații care să cuprindă fenomenul în cauză în ansamblul său și în intercondiționarea tuturor factorilor interni și externi. Punctul respectiv de vedere conduce la descifrări de configurații și la considerarea oricărei realizări individuale sau sociale într-un mod dinamic și în toată complexitatea sa. Aceste linii precizate în investigația științifică permit educatorului să intervină cu rol decisiv în funcție de ansamblul factorilor în desăvârșirea copilului și să urmărească eficiența acestei intervenții.

Pe de altă parte, studiile de pedagogie comparată scot în evidență legătura existentă, în toate țările, între instituția orientării profesionale și instituția școlii. Chiar dacă uneori nu există între aceste două forme de activitate o dependență instituțională, există totuși una de fond. Considerarea orientării profesionale ca o problemă a educației, implicată în procesul de integrare socială a tineretului, constituie astăzi o linie unanim admisă în forurile naționale sau internaționale⁵. Această evoluție a problemei confirmă valoarea direcțiilor conturate la noi în țară încă înainte de război.

În același timp, dacă în România postbelică nu a existat o instituție a orientării profesionale, în schimb au funcționat în sectoarele de mare pericolozitate, laboratoare psihologice de verificare a capacității de muncă și de selecție a personalului. Astfel, sînt cunoscute laboratoarele din sectorul transporturilor feroviare (reînființate în 1952), al aviației (1959) sau auto (1963), iar, ulterior, au început să ia ființă laboratoare în marile întreprinderi industriale. În aceste instituții s-a consolidat o concepție proprie de lucru, rezultată prin interacțiunea dintre experiența asimilată anterior, cuceririle științei și condițiile noi sociale. În special, menționăm laboratoarele din transporturile feroviare în care s-au înregistrat cele mai interesante transformări de concepție. Astfel, considerîndu-se că, în sectorul respectiv, sarcina profesională trebuie satisfăcută în condiții optime de siguranță a circulației, s-a trecut la abordarea personalității, în totalitatea sa, căci, dacă rezolvarea temei ridică o problemă de aptitudini, condițiile de siguranță a circulației solicită factori generali de personalitate (temperament, caracter, moti-

⁵ U.N.E.S.C.O., *L'organisation de l'orientation scolaire et professionnelle. Recherche d'éducation comparée*, Bureau International d'Éducation, Genève, 1963.

vație etc.). Importanța condițiilor în care se desfășoară tema a condus la considerarea activității profesionale în ansamblul său, în mod sintetic (temă plus condiție), evitându-se greșelile înregistrate anterior. Necesitatea abordării personalității a determinat, în problema diagnosticului, trecerea spre probe de comportament, în care datele obținute prin observațiile efectuate asupra persoanei în timpul executării temei (la probe de solicitare complexă) conduc la interpretarea corectă a randamentului și permit reliefarea dominantelor generale de personalitate.

Dacă, în perioada care a urmat războiului, nu au existat în țara noastră forme instituționalizate pentru desfășurarea orientării școlare sau profesionale, nu înseamnă că nu a fost prezentă preocuparea pentru problema respectivă sau acțiunii în acest sens. Sub un alt aspect, se poate afirma că diversificarea tipurilor de școli, condiționată fie de necesitatea de a se acorda o asistență diferențiată anumitor categorii de copii (talentați sau deficienți), fie de pregătirea cadrelor necesare unor sectoare de lucru în prezent sau prospectiv, reprezintă o acțiune de orientare școlară sau profesională, atât colectivă cât și individuală.

Referindu-ne la școlile sau clasele pentru copiii cu talente deosebite (arte plastice, muzică, coregrafie, educație fizică, matematică, fizică) sau la școlile pentru copiii deficienți (senzorial, motor, mintal, caracterial) constatăm prezența unei preocupări de plasare continuă a copiilor în forme adecvate de pregătire, ținându-se seama de specificul lor individual. În același timp, rețeaua școlară, privită în ansamblul său, condiționa o orientare colectivă a copiilor spre diferite sectoare de activitate în funcție de necesarul social.

În linii mari, însă, orientarea din etapa la care ne referim, pune, principal, accent pe procesul formativ, organizându-l în funcție de obiectivul școlii, dar lăsa, adeseori, pe un al doilea plan, posibilitatea de valorificare a copilului în funcție de specificul structurii sale individuale. Selecția prin examene de admitere, care se afla la baza acestei forme de repartizare a populației școlare, își avea deficiențele sale. Experiența acumulată a permis, nu negarea valorii selecției, ci aducerea unor corective printre care menționăm necesitatea ca ea să se realizeze la fiecare școală, nu dintre copiii veniți la întâmplare, ci dintre copiii orientați spre formele respective de școlarizare, iar prin cuvântul „orientați” trebuie să se înțeleagă existența în prealabil a unei acțiuni formative exercitată, cu referire la fiecare copil, pe linia respectivă și consolidată pe caracteristici individuale. Orientarea nu reprezintă o acțiune impusă din exterior, care trasează tânărului un anumit drum în viață, ci o decizie fundamentată pe specificul individual, care-l apropie pe tânăr de anumite realități și-l depărtează de altele. De asemenea, orientarea nu înseamnă numai acordarea unei asistențe în decizia asupra drumului de urmat, ci, în special, o pregătire dispozițională care înseamnă ameliorarea aptitudinilor, trezirea intereselor, crearea, pentru valorile respective, a unei stări preferențiale, consolidarea unui fond diferențiat de informații și deprinderi. Organizarea învățămîntului pe verticală (școli cu niveluri diferite de solicitare) sau pe orizontală (școli

cu solicitare echivalentă ca nivel, dar diferențiate calitativ) constituie condiția unor acțiuni individualizate în formarea și orientarea copiilor. Necesitatea de a ridica nivelul de viață a întregii populații sau necesitatea de a asigura fiecărei persoane posibilitatea de integrare optimă în efortul comun sau în formele moderne de viață, determină fundamentarea științifică a acțiunii educative. Observația făcută de Julius Pöeverlein⁶, după care, datorită progresului tehnic — mecanizare, automatizare —, cerințele cresc continuu față de om, exprimă această necesitate.

Orientarea școlară

Faptul că în România postbelică, Ministerul Educației și al Învățămîntului a preluat sarcina de organizare a acțiunii de orientare profesională a tineretului din școli, reflectă atenția acordată factorului formativ în această acțiune, precum și lărgirea atribuțiilor școlii pe plan social, prin cointerесarea sa la integrarea socială a tineretului.

Orientarea școlară poate fi definită ca o acțiune pedagogică exercitată în scopul asigurării unui echilibru permanent între școală (formă și nivel de solicitare) și elev (formă și nivel de reacțiune). Ea reprezintă o acțiune de conducere a copilului prin forme diferențiate de școlarizare în scopul asigurării, pentru copil, a condițiilor optime de formare, în funcție de caracteristicile sale fizice, psihologice sau informaționale.

Schema organizării școlare poate fi considerată ca o matrice pentru acțiunea de conducere a copilului. Fiecare direcție de pregătire capătă, pe plan social cît și individual, o valoare, nu prin perspectivele situației sociale pe care o deschide copilului, ci prin valoarea diferențiată pe care o prezintă în procesul de formare a acestuia. Obținerea realizării depline și, ulterior, a posibilităților de integrare optimă în condițiile vieții sociale, reprezintă criteriile care, la nivelul copilului, acordă valoare și eficiență unei forme de instruire și educație.

Orientarea școlară trebuie privită prin ansamblul acțiunii de organizare științifică a procesului de învățămînt. Prezența științei în acest sector de activitate umană se conturează, referindu-ne la școală, în efortul de adaptare a procesului de învățămînt (condiții, metode, conținut) la posibilitățile *normale* ale copilului privit în genere (sau la posibilitățile considerate normale ale unei anumite categorii de copii), exercitînd o acțiune echivalentă cu acțiunea exercitată de ergonomie în sectorul industrial.

Privită prin această perspectivă, orientarea școlară apare ca o acțiune care întrește eforturile desfășurate pe plan general de pedagogie, sub aspectul adaptării învățămîntului la condițiile copilului, prin acțiu-

⁶ Julius Pöeverlein, *Arbeitspädagogik* in Ernst Bader, *Handbuch der gesamten Arbeitsmedizin* — Band V, Urban, Berlin, 1961.

nea de adaptare a copilului la condițiile școlii. Există în această acțiune, nu numai preocuparea de a găsi pentru fiecare copil școala care-i convine cel mai bine, dar, în ansamblu privită problema, ea reprezintă o abordare a procesului respectiv de ajustare prin trecerea de la o adaptare existentă pe plan general, la o adaptare pe plan individual, înlăturând fisurile care pot să apară în procesul de integrare al unui anumit copil la condițiile de instruire și educație organizate la nivelul copilului în genere, privit prin coordonatele generale ale vârstei, ale dezvoltării intelectuale, informaționale sau de ordin educațional. Având drept obiectiv realizarea copilului, orientarea școlară urmărește asigurarea posibilității de însușire a unui anumit sistem de instruire și educație, prin evitarea situației de supra sau subefort, de neplăcut, de neadecvat ori de stressant, sau, cu alți termeni formulată ideea, această acțiune conduce la realizarea condiției de acoperire și stimulare continuă a capacităților prezentate de copil.

Orientarea școlară este o acțiune care se desfășoară pe parcurs, prin ansamblul procesului de școlarizare, începînd de la învățămîntul preșcolar pînă la cel universitar (inclusiv), iar decizia luată în diferite momente, considerate importante, se consolidează pe analiza nivelului de realizare atins, pe nivelul posibilităților și al aspirațiilor. Pentru cei mai mulți copii sau tineri, trecerea spre o anumită formă de școlarizare, la sfîrșitul unui ciclu, reprezintă doar continuarea unei linii precizată prin totalitatea acțiunilor anterioare. Un copil corect format este un copil bine orientat, în sensul în care formarea corectă este grefată totdeauna pe ceea ce este mai valoros în ansamblul caracteristicilor prezentate de copil.

Decizia de alegere a unei anumite școli este luată, în funcție de gradul de maturizare a copilului, de către familie, școală, sau de către copilul însuși. În genere, este necesar ca pînă la terminarea școlii generale sau a ciclului II numai, copilul să atingă gradul de maturitate spre a putea discerne asupra drumului de ales pentru viitor. Rolul școlii în atingerea acestei maturități este considerabil. Ea oferă informații asupra școlilor și conduce pe copil spre o apreciere obiectivă a caracteristicilor sale.

Orientarea profesională

Orientarea profesională se poate defini ca fiind ansamblul acțiunilor organizate, pe plan social, în vederea asigurării pentru generația tină (uneori și pentru adulți) a posibilității de alegere a profesiei, astfel încît aceasta să corespundă caracteristicilor și aspirațiilor persoanei, cît și necesităților sociale.

Orientarea profesională este un fenomen social, care, în epoca noastră, capătă o fundamentare științifică și o formă de organizare instituțională, integrîndu-se în acțiunea de asistență complexă, pe care societatea modernă o acordă persoanei pe întregul parcurs al perioadei sale active. Studiul științific al profesiunilor și posibilitatea de abor-

dare a persoanei în toată complexitatea sa sînt factori care permit o orientare profesională adecvată. În acest context, orientarea profesională contribuie la mărirea productivității muncii, la realizarea persoanei ca valoare socială, la integrarea socială a tineretului.

Orientarea profesională urmărește conturarea unui echilibru în interiorul relației om-activitate profesională și, înlesnind adaptarea individului la condițiile activității, întregeste eforturile ergonomiei desfășurate în scopul adaptării factorilor ergologici la posibilitățile normale ale omului.

În sens restrîns, se poate vorbi despre orientarea profesională numai în momentul în care tînărul se găsește în situația de a încheia procesul său de pregătire, urmînd a se încadra în activitatea productivă. Decizia respectivă, cu valoare considerabilă în viața omului, precede schimbarea statutului social al persoanei, aceasta trecînd, prin integrarea în profesiune, din poziția de adolescent în situația omului adult. Obținerea maturității sociale are loc în condițiile în care societatea oferă tînărului posibilitatea de a-și asuma responsabilitatea îndeplinirii unor sarcini sociale, marcînd, în evoluția persoanei, trecerea din stadiul sau vîrsta asimilării în acela al elaborării. Conturarea acestei situații ne îndreptățește să considerăm îndrumarea tînărului prin școli, chiar în situația în care acestea au caracter pronunțat de pregătire profesională, ca fiind o acțiune de orientare școlară, situîndu-se, pe primul plan, preocuparea de formare diferențiată și deplină a fondului personal de aptitudini.

Aceste precizări nu conduc la restrîngerea acțiunii de orientare profesională la actul deciziei. Orientarea profesională se grefează organic pe orientarea școlară și se găsește prezentă în orice decizie a acesteia. Îndrumarea unui elev spre o anumită categorie de școli îl îndepărtează sau apropie de un anumit sector de activitate profesională. De asemenea, diversificarea tipurilor de școli în funcție de necesarul social de cadre, conduce (formează și direcționează) tineretul spre anumite sectoare profesionale. Este aspectul pe care Drevillon⁷ îl numește orientare în masă. Necesitatea de a ajuta pe tînăr să opteze pentru anumite forme de școlarizare trebuie documentată, de multe ori, prin perspectivele profesionale pe care le deschide. În acest sens, școala realizează o activitate de informare asupra profesiunilor, sau, mai corect, asupra sectoarelor largi de activitate socială. Această preocupare de inițiere trebuie organizată și eșalonată în timp, pe parcursul perioadei de școlarizare. Ea urmărește nu numai informarea, dar și valorificarea, în conștiința elevilor, a formelor atît de variate de muncă socială. În situația tipurilor de școli, în care se realizează pregătirea tinerilor pentru sectoare delimitate de activitate socială, necesitatea de a ține seama de cerințele profesiunilor respective apropie, principal, orientarea școlară de cea profesională. Dacă, de exemplu, orientarea unui tînăr spre una din facultățile institutului pedagogic de trei ani implică, pe

⁷ Jean Drévillon, *L'orientation scolaire et professionnelle*, P.U.F., Paris, 1966.

primul plan prezența aptitudinilor didactice, nu același lucru se întâmplă în situația orientării unui tânăr spre aceeași secție a universității, unde, la terminare, perspectivele profesionale sînt foarte variate. Legătura indestructibilă dintre orientarea școlară și orientarea profesională existentă în epoca noastră, reliefează caracterul formativ al orientării profesionale. De la o formație în ansamblu (de nivel), realizată în școlile de cultură generală, se trece în școlile cu structură specială la o formare diferențiată calitativ, sub aspect de informație, aptitudini, deprinderi, abilități sau caracteristici generale de personalitate. Aceasta impune o conducere continuă și diferențiată a tînărului, concomitent cu exercitarea unei acțiuni de modelare.

Pedagogia muncii, precizează Julius Poverlein⁸, nu exercită numai o acțiune de dezvoltare a capacității de muncă (aptitudini, informații), ci și o acțiune de educare pentru muncă, prin trezirea și stimularea tuturor valorilor personale, creînd, astfel, un anumit comportament față de muncă. Procesul de integrare în activitate implică existența unei identități între fondul de informații și deprinderi asimilat și cel solicitat de activitatea profesională. În situațiile de respectare a acestei condiții, acțiunea de realizare (formare) a persoanei se continuă prin activitatea productivă conducînd la atingerea măiestriei profesionale.

Orientarea profesională constituie o problemă a cărei rezolvare revine astăzi Ministerului Educației și al Învățămîntului și Ministerului Muncii.

Asistența complexă și permanentă

Progresul social, în continuă accentuare, conduce la crearea unor instituții prin intermediul cărora cuceririle științei pot fi puse la dispoziția persoanei umane. Multe dintre problemele persoanei devin astăzi probleme ale societății. Starea de bine a persoanei, starea de sănătate fizică și psihică, constituie o problemă care depășește limitele interesului personal.

Analog modului organizat în care medicina este pusă în serviciul permanent al omului, psihologia, pedagogia, sociologia încearcă să răspundă unor probleme similare, prin acțiunea de formare și integrare socială a persoanei. Pe această linie se înscriu acțiunile desfășurate de instituțiile de învățămînt, de serviciile medicale, de centrele de asistență, de laboratoarele de orientare școlară, de oficiile de orientare sau selecție profesională.

Noțiunea de asistență implică ideea de *acțiune individualizată*, fundamentată pe *cunoașterea obiectivă a cazului* la care se referă și cu existența posibilităților de a *interveni eficient*. Ființa umană — copil, tânăr, adult, vîrstnic — are nevoie, permanent, de asistența unor instituții, care să-i acorde sprijinul necesar, în scopul asigurării condițiilor optime de dezvoltare și de realizare a personalității, în prima

⁸ Julius Poverlein, loc. cit.

perioadă a vieții, sau pentru menținerea unui echilibru permanent între solicitare și posibilități, în cea de-a doua perioadă. *Creșterea copilului* ridică multe probleme pentru familie și pentru educator. Este nevoie de specialiști care să ofere informația necesară și care să transpună în limbajul omului obișnuit datele științei.

Asistența poate fi *medicală*, în condițiile în care se referă la procesele de creștere fizică sau la starea de sănătate; *psihologică*, atunci când ridică probleme în legătură cu caracteristicile de personalitate ori exercită acțiuni de psihoterapie; *pedagogică*, dacă pune în discuție probleme de instruire sau educație; *socială*, când ridică problema condițiilor materiale, culturale ori larg sociale, sau se referă la acțiuni de socioterapie. Se extinde, însă, tot mai mult, forma de *asistență complexă*, care include modalitățile de asistență unilaterală; aceasta se conturează ca rezultat a abordării multidisciplinare a ființei umane și exprimă, în concluzie, o linie de acțiune decisă prin luarea în considerare a ansamblului de factori, care intervin în condiționarea personalității.

Conducerea bine organizată a copilului implică *înțelegerea* modului de desfășurare a procesului de maturizare, *identificarea factorilor* care intervin în acest proces, *aprecierea influenței lor* și desfășurarea unor activități de *prevenire a situațiilor stressante* sau a urmărilor acestora. Acțiunile de asistență, sub un prim aspect, urmăresc crearea, pentru fiecare copil, a condiției interioare (psihologice) de *accesibilitate* a acțiunilor organizate în sens constructiv pentru ansamblul copiilor aflați în aceeași condiții. Societatea are obligația să ofere oricărui copil — indiferent dacă este normal sau deficient — *condițiile optime de dezvoltare*. Acest deziderat se impune din necesitatea de a respecta *dreptul la educație* de care nu poate fi lipsită nici o ființă umană.

Necesitatea menținerii unui echilibru permanent între forma de solicitare profesională și posibilitățile lucrătorului, impune prezența unei asistențe complexe și la nivelul omului adult, capabilă să intervină activ pe întregul parcurs al perioadei active a unei persoane. Transformările care au loc în interiorul formelor de activitate, ca rezultat al dinamicii profesiunilor, al transformărilor sociale, al progresului științei sau al revoluției tehnice, se adaugă modificărilor pe care vârsta, experiența, procesul de integrare sau factorii accidentali le generează la nivelul individului, determinând o schimbare a echilibrului conturat inițial între om și activitatea sa.

Aceste probleme se impun din ce în ce mai mult atenției cercetătorilor și organelor de conducere centrale și locale. În parte, problema respectivă va fi soluționată de către oficiile de orientare profesională pe care Ministerul Muncii intenționează să le înființeze sau de către laboratoarele uzinale de psihologie, pedagogie și sociologie (al căror număr este mereu, mereu în creștere) în colaborare cu instituțiile de asistență medicală.

Datorită progresului tehnic și cuceririlor științei, informația obținută de tînăr în școală capătă într-un timp scurt uzură morală. Pentru a-și putea menține locul social, sau pentru a putea oferi aceleași randamente, lucrătorul este nevoit să-și îmbogățească continuu cunoștințele. Pentru

satisfacerea acestei necesități, școala de azi își propune să formeze la tineri, pe primul plan, capacitatea și deprinderea de a se autoinstrui. În același scop a fost organizat în România un sistem național de perfecționare a cadrelor din sectoarele de activitate socială, printr-o acțiune periodică de îmborsărire a cunoștințelor.

„Pragul inferior al învățămîntului, precizează prof. Mircea Malița, dispare : educația începe, în fond, de la leagăn. Se depărtează și pragul al doilea al învățămîntului care se consuma pe undeva între 16 și 25 ani. Astăzi diploma nu încheie procesul de învățămînt, societatea ne obligă la acest lucru : profesiunile se schimbă, industriile își modifică exigențele, nume poi apar pe nomenclator... Educația devine în mod obligator permanentă, fie că se face sub formă de reciclări ale cunoștințelor, de îmborsări periodice sau de specializări în direcții și ramuri noi”⁹.

Pe un alt plan, dinamica profesiunilor indică restrîngerea sau dispariția unor forme de activitate, rezultat al schimbării survenite în procesele de producție. Omul suportă, în general, suficient de greu schimbarea. În rezolvarea acestei situații, adeseori stressante, cultura generală are un rol important. Ea oferă posibilitatea de a găsi cu mai multă ușurință o altă activitate profesională. De altfel, cultura generală și cultura tehnică, alcătuiesc baza comună a celor mai multe profesii, atenuînd diferențele existente anterior între ele. Introducerea învățămîntului general obligatoriu de 10 ani și mărirea volumului de informații în domeniul tehnic (cu formarea deprinderilor necesare) constituie, în perspectivă, acțiuni menite să faciliteze adaptarea persoanelor în condițiile transformărilor sociale¹⁰.

Forme instituționale în curs de definire

Poate este prematur să vorbim de forme instituționale create în mod expres pentru orientarea școlară și profesională în România, deoarece realizările existente pînă la ora actuală, sînt încercări limitate în extensiune, cu valoare experimentală. Școala aflîndu-se în centrul sistemului de orientare școlară și profesională a tineretului aflat în perioada de pregătire, rămîne cadrul obiectiv în care se va desfășura întreaga acțiune de conducere a copiilor prin diferite forme de școlarizare sau spre anumite sectoare de activitate profesională. În acțiunea de orientare a tineretului spre școli sau profesii sînt, în condițiile acestea, cointeresate toate cadrele didactice ale școlii, medicul școlii, familia, organizația de pionieri sau U.T.C. Rolul principal în coordonarea acțiunilor menționate revine profesorului diriginte, care organizează cunoașterea individualității elevului, iar, prin discuții cu elevul, cu familia acestuia sau cu colectivul de profesori ai clasei, fixează prospectiv li-

⁹ Mircea Malița, *Renovarea pedagogiei și a educației în spiritul științei moderne*, Revista de pedagogie, nr. 1/1971.

¹⁰ În lucrarea *Enseignement et éducation en République Démocratique Allemande*, Ed. Conseil des Ministres de la R.D.A. — Berlin, 1966, se arată valoarea pe care legea din 1965 o acordă culturii generale.

niile de lucru cu fiecare elev în vederea unei cât mai corecte formări a acestuia și, implicit, în vederea orientării sale școlare sau, eventual, profesionale.

În unele școli a apărut, în ultimii cinci-șase ani, un specialist nou, *psihologul școlar*, în atribuțiile căruia, mai puțin precizate oficial, este inclusă și asistența pedagogică complexă a elevului, familiei și școlii. Unii psihologi școlari, sprijiniți de conducerile școlilor și ajutați de Institutul de științe pedagogice, au reușit să organizeze *cabinete școlare* de orientare școlară și profesională. Menționăm ca o deosebit de frumoasă realizare în țara noastră, pe această linie, Cabinetul de la liceul nr. 3 „Dr. Ioan Meșotă” din Brașov, unde interesul pentru problemă și competența unui profesor psiholog (prof. Doina Păcurar) s-au întâlnit cu receptivitatea la nou și energia unui director de școală (prof. Val. Georgescu). Experiența respectivă tinde astăzi să fie generalizată.

Pe un al doilea plan se profilează organizarea unor *laboratoare interșcolare* orășenești și județene. Încadrate cu personal de specialitate, aparținând de diferite discipline (psihologie, pedagogie, medicină, sociologie, defectologie), aceste laboratoare vor acorda asistența necesară copilului, familiei sau școlii. Ele vor efectua examene psihologice, folosind metodele experimentale și vor organiza studiul individualității elevului în școli. De asemenea, ele vor pune la dispoziția școlilor materialele sau informația necesară orientării școlare sau profesionale a elevilor cum ar fi : date asupra organizării forțelor de muncă, date prospective asupra rețelei locale de școli sau asupra necesarului de cadre în sectoarele economice, monografii, teste, fișe, chestionare.

În cadrul filialelor Institutului de științe pedagogice funcționează *centre metodologice* (sectoare de cercetare) care rezolvă problemele dependente de metodologia orientării, elaborează lucrări informative, instrumente de investigație experimentală, monografii profesionale, fișe pedagogice și exercită, pe plan larg, o acțiune de pregătire a cadrelor de specialiști în problema respectivă.

Problemele orientării școlare și profesionale sînt larg dezbătute în revistele de specialitate, simpozioane sau presă. Colocviul național „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului” (București 1970) acordă acestei probleme o atenție deosebită, concepend-o ca o acțiune interdisciplinară și grefată pe procesul de învățămînt¹¹.

Laboratorul din Iași

Nu putem trece cu vederea, atunci cînd discutăm problemele orientării sau ale asistenței complexe ce trebuie acordată copilului ori tînărului, intrarea în activitate la Iași, în ultimele zile ale anului 1970, a

¹¹ G. Văideanu, Vl. Krasnaseschi, T. Trutzer, *Program de perspectivă al cercetării pedagogice*, Revista de Pedagogie nr. 6/1970. Acest program a constituit baza discuțiilor Colocviului Național : „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului” (București, 1970), organizat de către Ministerul Învățămîntului, Academia de Științe Sociale și Politice, Institutul de Științe Pedagogice.

primului laborator interșcolar din țara noastră de orientare școlară și profesională. De fapt, denumirea acordată acestei noi instituții, se conturează a fi prea îngustă în raport cu problemele pe care și le propune spre rezolvare. Orientarea școlară sau orientarea profesională a tineretului din școli, nu exprimă decât un aspect al acțiunii de asistență pe care școala trebuie să o acorde copilului și, în nici un caz, ele nu se profilează ca acțiuni de prim ordin, dacă sînt privite în ansamblul griji și atenției pe care factorii responsabili trebuie să o exprime față de buna dezvoltare a copilului. Înainte de a se pune problema exercitării unor acțiuni care să conducă la crearea pentru copil a posibilităților de formare diferențiată, este necesar să se asigure, la nivelul copilului, prezența unor conduite care să exprime integrare în ansamblul activităților școlare, integrare în familie sau în grupul larg social. Problema principală a școlii este problema adaptării, considerată în toată complexitatea sa, cu reversul ei negativ: inadaptarea. Factorii care determină situațiile de inadaptare sînt multipli și de natură foarte diferită. Înlăturarea lor sau contracararea efectelor negative ale acestora, concomitent cu preocuparea de a apropia pe copil de instituția școlii, conduc la crearea condiției interioare de accesibilitate și eficiență pentru orice altă acțiune educativă. Dacă în Franța, unde orientarea școlară este oarecum organizată, se considera totuși în 1969 că un milion și jumătate dintre elevi (în special din învățămîntul obligatoriu) se găsesc în situația de inadaptare, înseamnă că rezolvarea problemei implică acțiuni mai extinse și mai întinse legate de structura copilului. În concepția organizatorilor laboratorului din Iași, se conturează ideea creării unui centru de asistență complexă, care să poată răspunde tuturor problemelor de natură educativă, pe care le ridică, referitor la formarea și conducerea copilului, familia, școala sau tînărul însuși.

Laboratorul, intrat recent în activitate la Iași, este organizat în cadrul filialei locale a Institutului de științe pedagogice și exprimă o formă de finalizare a cercetărilor organizate în anii anteriori, prin care s-au fundamentat principiile, obiectivele și metodele orientării școlare și s-au elaborat instrumentele de lucru necesare: fișe pedagogice, teste psihologice și teste de cunoștințe.

În organizarea activității laboratorului, s-a folosit experiența dobîndită în problemă în instituțiile relativ similare existente anterior în țară. Acțiunea de organizare școlară și profesională a tineretului din școlile primare, complementare, gimnazii, și, în mai mică măsură, din licee și universități, a constituit o preocupare deosebită a fostului oficiu de orientare profesională din Iași. Anii 1941—1943 sau 1945—1950 au cunoscut, pe această linie, înfăptuiri care nu au fost, din punct de vedere al concepției și al metodologiei, sub nivelul realizărilor existente astăzi în țările în care acțiunea de orientare a tineretului se bucură de o atenție deosebită. Acestei experiențe locale i se adaugă informația pusă în evidență de cercetările de psihologie și pedagogie comparată, precum și puncte de vedere sugerate de luarea în considerare

a transformărilor care au avut loc în societatea noastră în anii de după război (sociale, culturale, economice).

În perspectivă, laboratorul din Iași își propune definitivarea formelor sale de lucru, pentru a răspunde problemelor atât de complexe pe care le ridică tinărul în legătură cu viitorul său, sau pe care le formulează școala sau familia în efortul lor de a găsi modalitățile cele mai adecvate de acțiune, în vederea deplinei realizări a copilului.

Probleme metodologice

a. Eficiența acțiunii de orientare școlară și profesională este condiționată de valoarea metodelor utilizate în descifrarea formulei individuale. Cunoașterea particularităților copilului, condiționează posibilitatea corectă de formare și orientare. Din acest punct de vedere, devine necesară precizarea că, dată fiind complexitatea ființei umane și interdependența existentă între diferitele ei compartimente, se impune o abordare multilaterală a personalității copilului prin metode dintre cele mai variate. În genere, procedeul de investigație sintetic trebuie să aibă prioritate față de abordarea analitică.

În școală, studiul individualității elevilor¹² se sprijină pe informația obținută prin intermediul procesului de învățămînt, folosindu-se, în acest scop, analiza reușitei sau nereușitei școlare, urmărirea procesului de integrare a copilului în condițiile școlii sau ale familiei, observarea și stabilirea semnificației reale a actelor care alcătuiesc modul obișnuit de conduită a copilului, convorbirea desfășurată în condiții optime în scopul de a cunoaște motivația intimă a actelor copilului sau proiectele sale de viitor. Se apreciază în mod deosebit valoarea acestor metode în sesizarea aspectului de *convenabil* care se stabilește în interiorul relației elev-școală. Experimentele efectuate în școli, atestă valoarea considerabilă a informației deținută de profesori. În același timp se consideră aceste metode ca alcătuind singura posibilitate de generalizare a unor acțiuni de conducere organizată a copilului.

Pe un al doilea plan, se apreciază ca posibilă introducerea în școală a metodelor care permit cunoașterea elevilor prin intermediul grupului social, în special al clasei, uneori a familiei, a colectivului didactic sau a prietenilor. Se înscrie cu deosebită valoare utilizarea metodei aprecierii obiective, fundamentată de prof. Gh. Zapan¹³, precum și metoda anchetei sociale, metodele sociometrice sau testul sociometric de personalitate elaborat de noi. Cu toate că unele din aceste metode reprezintă un grad deosebit de complexitate, totuși li se acordă prioritate în raport cu alte metode experimentale (metodele psihologice), motivată prin faptul că rezultatele obținute îndeamnă mai mult la o analiză calitativă decît la considerarea dogmatică a unor indicații numerice.

¹² Institutul de Științe Pedagogice, *Studii de orientare școlară și profesională*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971.

¹³ Gh. Zapan, *Cunoașterea și caracterizarea elevilor*, Revista Pedagogică nr. 7/1966.

Metodele experimentale — testele scrise, orale sau de performanță, devin accesibile în școală numai în situația existenței condițiilor de desfășurare corectă a investigației și, implicit, stăpînirii tehnicii de aplicare și interpretare de către cadrele didactice. Orice cadru didactic trebuie să considere introducerea acestor metode nu atît ca un mijloc de completare a informației pe care o deține ci, în special, de confirmare a valorii acesteia. Erorile înregistrate anterior, trebuie evitate. Extinderea serviciilor de asistență pedagogică a copilului și formarea unui corp de specialiști, vor permite introducerea pe o scară mai mare a formelor respective de diagnoză. În ultimii ani, Institutul de științe pedagogice și-a înscris, printre problemele sale, și elaborarea testelor necesare pentru investigarea aspectelor legate de aptitudini, a caracteristicilor generale de personalitate, a informației școlare sau a relațiilor de grup social.

În activitatea de prelucrare a informației, o importanță deosebită se acordă *metodei interpretative*, prin care se realizează trierea datelor, se acordă ponderea necesară fiecăruia dintre elevi și se ajunge la identificarea dominantelor de personalitate sau, în alt mod spus, metoda interpretativă permite trecerea de la multitudinea aspectelor înregistrate la caracterul unitar al personalității. Funcția metodei interpretative de „a crea ordine între date“, cum se exprimă Fr. Baumgarten¹⁴, indică ponderea care trebuie acordată acestei metode. Pe același plan, de interpretare calitativă, se plasează *metoda biografică*, căreia André Rey¹⁵ îi acordă o atenție deosebită prin faptul că permite surprinderea nu numai „a manierei în care cunoștințele și actele se acumulează, ci cum, legîndu-se unele de altele, ele se transformă și capătă proprietăți noi“.

În completarea acestui tablou metodologic, menționăm valoarea studiilor organizate longitudinal și transversal, care permit înțelegerea individualității copilului privit în evoluția sa stadială sau prin procesul de structurare a caracteristicilor sale, precum și stabilirea valorii înșușirilor pe care le prezintă.

Precizîndu-se că orice variabilă psihologică, pedagogică sau socială, acordă fiecărei clase de elevi un alt profil, introducerea metodelor experimentale va constitui un mijloc științific de organizare și conducere a clasei de elevi pentru obținerea unor rezultate ameliorate în procesul de instruire și educație. Pe această linie s-au înregistrat succese și se depun eforturi în continuare.

b. Introducerea *fișei pedagogice*¹⁶ în școală, se face în scopul organizării informației obținute prin diferite metode de investigație. Completarea ei va permite fiecărui diriginte să aprecieze ce știe și ce nu știe despre elevii săi, și, ca urmare, să încerce o completare a informației spre a putea oferi colectivului de profesori ai clasei date su-

¹⁴ Fr. Baumgarten, *Orientation et sélection professionnelle par l'examen psychologique du caractère*, Paris, Dunod., 1954.

¹⁵ André Rey, *Connaissance de l'individu par les testes*, Bruxelles, 1963.

¹⁶ Institutul de Științe Pedagogice, *Fișe pedagogice*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1971.

ficiente pentru înțelegerea copilului, pentru desfășurarea adecvată a acțiunii instructiv-educative sau pentru orientarea școlară ori profesională. Fișa pedagogică, prin structura sa, trebuie să permită reliefaarea caracteristicilor prezente în constituția fizică sau psihică a unui copil, în pregătirea sa școlară sau în condițiile de mediu în care trăiește. Numai în această împrejurare ea oferă posibilitatea de individualizare a acțiunii pedagogice și, implicit, va constitui mijlocul de fundamentare științifică a acesteia. În urma unei experimentări de lungă durată, Institutul de științe pedagogice a perfecționat două modele de fișă, unul elaborat de cercetătorii Romeo Dăscălescu, N. Mărgineanu, D. Muster¹⁷, iar altul de către Ion Holban¹⁸. Diferențele dintre modelele respective se conturează prin concepția asupra finalității fișei (orientare școlară și profesională, asistență complexă pedagogică), prin ponderea acordată diferitelor metode de diagnoză (între tendința de cuantificare și metoda interpretativă) prin importanța deosebită pe care o acordă dominantelor de personalitate sau explicării funcționale a procesului de realizare a copilului (mai accentuate în ultimul model).

c. Caracterul corect al deciziei pe care tinărul o ia cu privire la direcția sa de orientare este condiționat de calitatea informației pe care o posedă cu privire la tipul de școală sau de activitate profesională în care intenționează să se integreze. Efortul școlii, pe această linie, se concretizează în găsirea mijloacelor cele mai adecvate de informare a tinărului. Indicate în acest scop, sint: vizionarea unor filme documentare cu teme din activitatea profesională, difuzarea prospectelor elaborate de unele școli sau întreprinderi, reportaje realizate prin presă, televiziune sau radio, discuții largi cu elevii în cadrul orelor de dirigiență, relatări cu ocazia unor teme în cadrul obiectelor de învățământ, prezentări de date statistice asupra organizării și repartiției forțelor de muncă sau date referitoare la evoluția în perspectivă a unor forme de activitate profesională, precum și vizite în întreprinderi sau întâlniri cu oamenii din producție.

Îndrumătoarelor pentru examenul de admitere, organizate pe categorii de școli, editate în fiecare an de către Ministerul Educației și Învățământului, sau micromonografiilor profesionale elaborate de către Ministerul Muncii, li se vor alătura lucrări cuprinzând monografii profesionale sau ghiduri de orientare școlară elaborate de cercetători ai Institutului de Științe Pedagogice.

Se poate înregistra tendința de trecere de la monografiile profesionale spre topoergograme¹⁹: locului de muncă abordat prin intermediul unei echipe complexe, i se acordă o atenție mărită.

¹⁷ N. Mărgineanu, R. Dăscălescu, D. Muster, *Fiche psycho-pédagogique (Le dossier scolaire) de l'élève*, Revue de Pédagogie, 1970.

¹⁸ Ion Holban, *La fiche pédagogique*, Revue de Pédagogie, 1970.

¹⁹ M. Mosinger, *Sur la méthodologie en ergonomie*, Le Travail Humain, nr. 1—2/1966.

Dacă, în genere, este posibil ca școala să ofere o informație completă în probleme de orientare școlară, apreciind corect gradul de corespondență între solicitările unor tipuri de școli și caracteristicile prezentate de copii, în schimb, se constată o capacitate relativ limitată a cadrelor didactice de a se orienta în „lumea profesiunilor“, cum o denumește Fritz Molle, și de a aprecia corect caracteristicile de personalitate implicate în anumite forme de activitate. De aceea, orientarea profesională, la nivelul școlii, se va restringe la informarea elevilor asupra sectoarelor largi de muncă socială, indicându-se caracteristicile generale, condițiile de intrare și perspectivele social-economice pe care le deschide. În acțiunea concretă, va fi necesară sau colaborarea școlii cu oficiile de orientare profesională ale Ministerului Muncii, sau prezența unor persoane cu pregătire de specialitate (psihologia muncii) în laboratoarele interșcolare organizate la nivelul orașelor sau al județelor.

Concluzii și perspective

După o perioadă de precizare a liniilor metodologice, se trece în țara noastră, la organizarea instituțională a orientării școlare și a orientării profesionale. Atribuțiile în această problemă se împart între Ministerul Educației și Învățământului și Ministerul Muncii, acestuia din urmă revenindu-i sarcina de a acorda asistența necesară persoanelor care se află în afara unui sistem de școlarizare. Intrarea în funcțiune a instituțiilor preconizate de ambele ministere va permite delimitarea sarcinilor fiecărui departament și, implicit, colaborarea dintre ele.

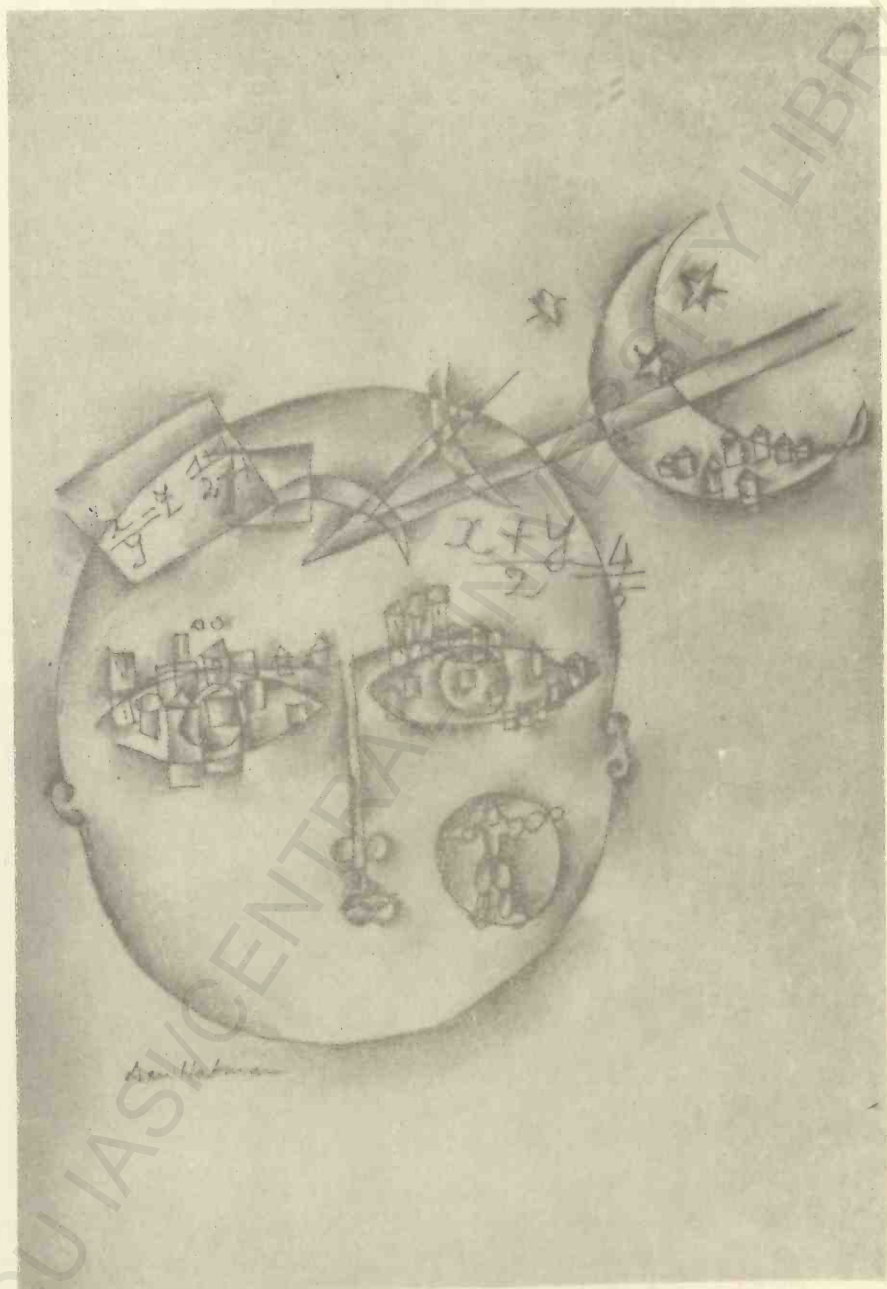
În ansamblul acțiunilor care se exercită asupra tinărului, pe plan de orientare școlară și profesională, putem distinge două aspecte deosebite. Sub un prim aspect se acționează asupra tinărului prin ansamblul măsurilor instructiv-educative în scopul formării lui generale, dar și diferențiate, creindu-se prin aceasta fondul de aptitudini și motivații care constituie condiția interioară a orientării, a căutării satisfacției, în mod deosebit, în anumite categorii de activitate socială. Pe de altă parte, se oferă elevului o informație largă asupra domeniilor de activitate umană pe care societatea i le pune la dispoziție în scopul continuării procesului de realizare sau de valorificare a fondului de informații și deprinderi asimilat, concomitent cu satisfacerea unor necesități sociale. O bună orientare școlară sau profesională se consolidează pornindu-se de la factorii profesionali. Capacitatea unei activități de a satisface o stare tensională, determină preferințele pe care persoana le acordă formei respective de activitate. Această apropiere structurală a omului de activitate, nu trebuie apreciată într-un sens îngust: omul își poate găsi valorificarea în activități extrem de variate.

Pentru conducerea de stat, orientarea școlară și profesională ridică în România încă multe probleme, printre care menționăm organizarea cadrului instituțional, formarea specialiștilor, cointeresarea cadrelor di-

dactice, formarea unui curent de opinie publică în mijlocul tineretului favorabil acestei acțiuni.

Organizarea activității de orientare școlară și profesională și integrarea acestuia într-o acțiune de asistență complexă a persoanei — copil, tânăr, adult — va contribui după cum am mai arătat cu altă ocazie²⁰, în egală măsură, la realizarea unui echilibru pe planul persoanei, prin asigurarea condițiilor de formare și valorificare a capacităților sale și, de asemenea, prin o bună integrare a generației tinere în condițiile complexe ale realității, la conturarea echilibrului social.

²⁰ Ion Holban, *Realizarea personalității, hazard sau știință ?* Ed. Enciclopedică, București, 1971.



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI

PARTEA A II-A

ASPECTE ECOLOGICE ȘI METODOLOGICE PRIVIND STUDIUL ADAPTĂRII ȘI AL RISCULUI DE EȘEC LA ADOLESCENȚI

MODALITĂȚI ȘI POSIBILITĂȚI DE CERCETARE APLICATIVĂ PRIVIND ADAPTAREA ȘI INTEGRAREA ADOLESCENTULUI

PETRE BRANZEI

Prospectarea științifică a sanogenezei populației în vederea găsirii și planificării celor mai potrivite metode profilactico-curative, constituie un factor de prim ordin în politica României contemporane. Asupra acestei chestiuni, deja anunțată în prima parte a cărții, vom reveni în capitolul referitor la criteriile de apărare și promovare a sănătății mintale.

Corespunzător politicii de apărare și promovare a sanogenezei populației, între alte modalități de acțiune apare și „Serviciul psihosocial“, realizat experimental pentru prima oară la Iași în 1969 pe lângă Spitalul clinic Socola și al cărui prim obiectiv constă în prospectarea riscului de eșec adaptativ la noile condiții create de ritmul intensiv al instruirii școlar-profesionale, a industrializării și urbanizării, prospectare pe baza căreia să se deducă cele mai potrivite metode profilactico-curative.

În acest scop, în prima parte a cărții s-au schițat coordonatele și implicațiile dezvoltării firești biologice, psihologice și sociale ale adolescentului, care prin situația nodală a stadialității sale dinamice, ce include copilăria și prefigurează vîrsta adultă, ne permite totodată și o viziune de ansamblu asupra capacităților de angajare umană în dezvoltarea multilaterală a societății.

A doua parte a cărții cuprinde, în mod necesar, metodologia folosită pentru prospectarea factorului de risc adaptativ-corelativ cu semnificația și tendințele ecologo-epidemiologice ale demodulărilor și îmbolnăvirilor psihice, în vederea fundamentării criteriilor generale de apărare și promovare a sănătății mintale, criterii incluse de altfel și în actul de constituire ca persoană juridică a Serviciului psihosocial.

Metodologia preconizată în cadrul Serviciului psihosocial în vederea sesizării riscului de eșec adaptativ, pleacă de la căutarea celor mai potrivite mijloace de informare asupra grupurilor și colectivităților firește constituite corespunzător vîrstei și procesului de muncă, și a particularităților bio-psiho-sociale ale acestora.

Referitor la stadiul dezvoltării adolescentului și al cauzelor de eșec la populația școlară, Serviciul psihosocial a preconizat următorul plan de acțiune pe termen lung :

A. Obiectivele studiului

În perioada 1970—1975 se va urmări pe un eșantion de cca 5.000 elevi din municipiul și județul Iași dezvoltarea nivelului psiho-pedagogic, cauzele bio-psiho-sociale generatoare de eșec și posibilitățile de recuperare, comparativ între clasele paralele ale aceleiași școli, între școlile din municipiu și câteva școli din județul Iași, avînd ca termen de referință și unele școli din județul Vaslui.

Studiul începe cu stadiul preadolescenței (grupa de vîrstă 14—15 ani — respectiv clasa a VIII-a) și se continuă pînă la absolvirea bacalaureatului sau a școlilor profesionale (grupa de vîrstă 18—19 ani),

Același eșantion va fi urmărit apoi în continuare în perioada 1975—1980 comparativ cu performanțele obținute în studiile universitare sau în producție, și va fi corelat cu indicațiile rezultate din preliminarea investigației psihologice a orientării profesionale.

B. Metodologia studiului

Presupune informarea corelativă obținută prin probe psihologice aplicate în grup (fără cunoașterea prealabilă a persoanelor studiate), corespunzătoare aprecierii concomitente a dezvoltării psihice, de pregătire școlară și a capacității de integrare socio-profesională.

C. Analiza cauzelor bio-psiho-sociale de eșec

În cazurile cu deficiențe psihice, de instruire și (sau) comportamentale, se va proceda la identificarea cauzelor generatoare în vederea eventualei îndepărtări sau a corectării deficiențelor prin metode medico-biologice, psihopedagogice și sociofamiliale, fie în mediul lor natural de dezvoltare, fie în mediul anume instituționalizat* pentru fiecare caz în parte.

D. Colective de lucru, coordonate prin intermediul

Serviciului psihosocial :

Inspectoratul școlar, Inspecția sanitară de stat, Institutul de igienă, Policlinica pentru elevi și studenți, conducerea școlilor, Procuratura, Militia, Institutul de medicină legală, Direcția pentru probleme de muncă și ocrotire socială, autoritatea tutelară, Secretariatul consiliului popular

Planul de acțiune privind studiul dezvoltării psiho-pedagogice și al cauzelor de eșec la populația școlară din municipiul și județul Iași, a fost transpus în acțiune, după prealabila sa aprobare de către organele competente, pe baza următorului referat :

* Aceste situații vor fi corelate pe ansamblul deficiențelor identificați, indiferent de vîrstă, printr-o altă acțiune urmărită de către Serviciul psihosocial, privind necesitatea acordării de asistență și instruire în instituții anume destinate acestor scopuri.

„Studiul propus de Serviciul psihosocial de pe lângă Spitalul clinic de psihiatrie „Socola“ este interesant și considerăm că este și necesar pentru următoarele motive :

— Grupa de vîrstă 14—15 ani cu care începe studiul, ca de altfel întreaga perioadă a preadolescenței este deosebit de dificilă, datorită structurii psihologice încă neconsolidate și a intercalării diferitelor procese.

Din rîndurile preadolescenților se ivesc cei mai mulți elevi cu abateri de la disciplină școlară, cu devieri descendente de la ritmul de însușire a cunoștințelor, cu tulburări de comportament etc.

În școlile speciale de oligofreni, surdomuși sau nevăzători este cuprins un anumit număr de copii. Trierea și internarea lor se face doar pe criteriul patologiei declarate, fără a se cunoaște cauzele ce au determinat-o sau particularitățile acestor copii, particularități ce indică profilul școlii și metodologia de recuperare.

Din acest motiv, de multe ori este indicat un tip de școală în loc de altul, sau sînt recrutați copii cu intelect normal, dar cu manifestări deosebite (mai ales în școlile pentru oligofreni). În aceste situații munca educativă nu dă rezultatele dorite.

În acest an școlar în municipiul Iași au fost înființate 4 clase de recuperare (pentru elevii cu intelectul normal sau la limită). Criteriul de selecție a fost repetenția sau notele foarte slabe. Este un criteriu arbitrar — cauzele care au determinat rămînerea în urmă nu sînt cunoscute — deci, munca nu poate avea un caracter științific spre a se porni de la eliminarea în primul rînd a cauzelor.

Pînă acum nici în județ și nici în oraș nu există o situație statistică asupra copiilor cu deficiențe sau asupra condițiilor și factorilor ce influențează creșterea și dezvoltarea la diferite vîrste.

Prin studiul propus de centrul psihosocial se vor lămurii o complexitate de probleme legate de condițiile de viață, de factorii educativi, de mediul social etc.

Toate acestea vor da posibilitatea unei orientări clare spre profilul de școli ce trebuie create și capacitatea lor de cuprindere, precum și spre metodele de lucru cele mai adecvate pentru eliminarea unor factori negativi influenți.

Metodologia studiului o considerăm completă, atît prin structura ei de investigare psihologică și școlar-familial-socială, cît și prin urmărirea rezolvării în final a problemelor — prin acordarea posibilității de recuperare a copiilor handicapați — în școli special create“.

Iași, 29. I. 1970

Investigarea dezvoltării psihice și a interrelațiilor școlar-familiale și sociale a elevului adolescent s-a inserat ca punct de plecare la nivelul clasei a VIII-a, pentru următoarele motive :

Clasa a VIII-a constituie stația terminus a primului ciclu de pregătire școlară care deschide, totodată, perspectiva unui nou stadiu de

instruire, abordabilă numai pe baza unei performanțe școlare competitive eliminatorii. Această primă situație competitivă, amplasată cronologic la nivelul vârstei de 14—16 ani, solicită integral și intensiv capacitățile creatoare afective, cognitive și volitive ale preadolescentului pe tot parcursul clasei a VIII-a și coincide totodată relevantor cu suma deficiențelor bio-psiho-sociale, care devin de regulă semnificativ-manifeste în acest moment critic al dezvoltării.

De asemenea, ghidajul pentru exploatarea psihologică comparativă preconizată de noi pe un număr de cca 5 000. elevi din clasa a VIII-a din diverse secțiuni școlare urbane, suburbane și rurale din județele Iași și Vaslui, mai are avantajul posibilității de control în „dublu orb” și prin intermediul mediilor încheiate la sfârșitul acestei clase, cât și a mediei de intrare în clasa a IX-a.

Metodologia prin intermediul căreia s-a lucrat cu fiecare clasă investigată a avut drept scop obținerea unei informări globale asupra principalelor aspecte evolutive ale dezvoltării psihice la vârsta medie de 14 ani, prin intermediul unei integrări adecvate în corelații complexe, atât la nivelul grupului, cât și la cel individual, din prelucrarea cărora să rezulte și o eventuală estimare a riscului de eșec adaptativ în perspectivă.

În acest scop, s-a folosit un set de șase probe, utilizate în trei etape succesive, de aproximativ 40—45 minute fiecare :

1. Proba de atenție (tăblițele de corectură Bourdon—Amfîmov)

Proba este destinată pentru aprecierea capacității funcționale de concentrare a atenției ; totodată, se poate surprinde reactivitatea și rapiditatea motorie, structura perceptivă diferențiată, viteza perceptivă organizată. Se pot stabili indici calitativi și cantitativi.

Proba durează 10 minute. Rezultatele la martorii noștri sînt 2.200 semne parcurse cu un indice de omisiuni de 7.

Intrucît proba de atenție a căzut oarecum în desuetudine, deși valoarea prosexiei în structurarea reflex-condiționată atât de complexă a percepției, ca proces unitar ideo-afectiv este fundamentală în psihologia generală, și cu atât mai mult în psihologia aplicativă a orientării profesionale, noi îi vom acorda o analiză detaliată în acest studiu orientativ cu privire la adaptare.

Interesul acestei probe devine cu atât mai evident în condițiile comparative pe grupe mari de elevi, băieți și fete, la nivelul vârstei de 14—16 ani, prin excelență psihoplastică.

2. Proba de memorie auditivă, cuvinte și cifre

Această probă cuprinde două etape :

— în prima etapă se prezintă 30 de cuvinte (un cuvînt la două secunde), după care subiecților li se lasă 3 minute pentru reproducerea imediată pe hîrtie ;

— în a doua etapă se prezintă 20 de cifre astfel : 10 cifre în primul set cu timp de reproducere un minut și 10 cifre în alt set cu același timp de reproducere.

Proba pune în evidență capacitatea mnezică imediată (fixare și reproducere).

3. Proba de vocabular

Are destinația să constate nivelul de cunoștințe al subiecților din cele mai diferite domenii.

Proba durează aproximativ 20 minute.

4. Proba de gândire abstractă

Este cuprinsă, sub diferite variante, în testele de inteligență. În bateria noastră are ca scop să surprindă elementele operaționale ale gândirii (analiză, sinteză, comparare, generalizare, abstractizare, sistematizare, perspicacitate, precum și flexibilitate mintală) adică tendințele adaptative mobile ale structurii gândirii.

Proba durează aproximativ 20 minute.

5. Proba de învățare

Proba vizează organizarea cimpului perceptiv, prin memorarea imediată a 9 semne și transcrierea lor într-o anumită ordine.

Este o probă de performanță, mobilizând dexteritatea motrică, distributivitatea și mobilitatea atenției.

Durează 3 minute.

6. Proba de analogie

Este o probă de cunoștințe și flexibilitate mintală, prefigurată pe anumite caracteristici ale operativității gândirii.

Durează 15 minute.

7. Chestionar școlar, familial, social (S.F.S.), elaborat de colectivul Serviciului psihosocial

Acest chestionar are o anumită specificitate adaptativă vârstei (14 ani) și clasei (a VIII-a) și a constituit cea de a treia etapă a investigației preconizate. El cuprinde următoarele 5 categorii de explorare factorială :

1. Procesul de învățare ;
2. Relațiile interșcolare ;
3. Reacții conflictuale ;
4. Relații familie-școală, societate ;
5. Distribuția timpului liber.

Fiecare categorie cuprinde cîte 10 probleme, totalizîndu-se 49 de întrebări din prelucrarea cărora se obține o anumită expresivitate a fiecărei persoane luată în parte.

Sistemul de notare al chestionarului este prin răspuns propriu, dar transformat în Da și Nu, cu subdiviziuni de 3 notări: +1, —1, și 0.

Dat fiind semnificația deosebită pe care a relevat-o acest chestionar în investigarea colectivă și al căror particularități individuale și de grup în ceea ce privește cunoștințele, preferințele și opțiunile pentru orientarea școlară profesională, bugetul de timp, mass-media, relațiile familie-școală, cit și în delimitarea aspectelor hipofrenice, ne permitem a-l reda în extenso, completat de un subiect exemplificativ în ceea ce privește riscul potențial de eșec adaptativ prin carențe ideo-afective biopsihosociale :

Numele și prenumele — A. C.

Vîrsta (anul nașterii, ziua, luna) — 1953, 14 mai

Clasa — a VIII-a

Școala generală nr. 15

Localitatea Iași

Data — 14. IV. 1970

Mama — infirmieră Spital

Tata — a părăsit familia

Frați — unul în vîrstă de 10 ani, clasa a IV-a

Surori — nu are

1. Indică 3 discipline școlare care îți plac cel mai mult :

Muzica, sportul, desenul.

2. Indică 3 discipline școlare care nu îți plac atît de mult :

Constituție, chimie, matematică.

3. Notează care sînt 3 discipline școlare la care ai obținut notele cele mai mari în trimestrul trecut :

Fizica, româna, matematica.

Și 3 discipline școlare la care ai luat notele cele mai mici :

Muzica 7, sportul 8, desenul 7

4. La ce obiecte îți vine mai greu să înveți și de ce ?

La constituție, la fizică. (...)

5. Te bucură succesul școlar, de exemplu o notă mai mare la un obiect? Cum simți bucuria ?

Mă bucur cînd iau note bune, mă întristează cînd iau note rele.

6. Dacă iei o notă mică la un obiect, care îți place, ce simți ?

Simt o ambiție ca pe viitor să mă refac.

Simt tristețe.

7. Ce profesii (meserii) îți place cel mai mult și de ce ?

Laborant.

8. Există vreo legătură între unele discipline școlare și profesiunea pe care vrei s-o alegi ? În ce fel ? Te pregătești suplimentar pentru examenul de admitere ?

Nu mă pregătesc singur, ci în comun.

9. Din activitățile îndeplinite de tine pe care o consideri cea mai importantă ? De ce ?

Învățătura, ajutorul în familie și îndeletnicirile care se aseamănă cu munca de laborant.

10. Explicațiile la o lecție nouă le înțelegi întotdeauna din clasă ? La ce obiecte ? În cazul când nu înțelegi, care este cauza pe care o presupui ?
Le înțeleg la istorie, franceză (explică pe înțelesul nostru).
- Acasă înveți mai ales de pe caietele de notițe sau din carte ?
De pe carte.
- Ai nevoie de meditație, preparator ?
Am nevoie (dar nu am de unde).
- Se întâmplă să vii cu lecțiile neînvățate la școală ? Ți este teamă că vei fi ascultat atunci ?
Se întâmplă, simt un fior.
11. Indică 3 colegi sau colege pe care îi consideri cei mai apropiați. Care este motivul ?
L. M., B. Gh., A. C.
12. Indică 3 colegi sau colege cu care nu te împaci ? Din ce cauză ?
P. Gh., M. P., C. D.
1. avîntat, 2. brutal, 3. tăcut.
13. Menționează 3 profesori pe care îi îndrăgești cel mai mult. (Indică și obiectul de predare) De ce ?
de sport =
de muzică =
de desen =
.
14. Menționează 3 profesori pe care nu-i îndrăgești tot atât de mult. De ce ?
.
15. Ți stimezi colegii și colegele ? Dacă nu, care este cauza ?
Îi stimez dar nu pe toți (toate) brutele.
16. Scrie 3 colegi sau colege pe care îi consideri cei mai buni din clasă (la învățătură) :
C. D., A. R., V. M.
17. Scrie 3 colegi sau colege pe care îi consideri cei mai slabi din clasă :
A. L., C. D., B. E.
18. Ți place anturajul colegilor și colegelor din clasele mai mari sau mai mici ? Cum îți explici acest lucru ?
.
19. Cum participi la înfrumusețarea și dotarea școlii tale ?
Păstrarea curățeniei.
20. În familia ta sînt neînțelegeri ?
Sînt (și da și nu).
- Din ce motive ?
Cartea și purtarea.
- Participi la ele ?
Particip.

- Cine are mai multă dreptate ?
Mama (și da și nu).
21. Mama și tata îți înțeleg preocupările, dorințele, interesele ?
Le înțeleg.
- Arată-le care sînt.
Hrană la timp, îmbrăcăminte.
- Cum te manifesti cînd nu te înțeleg ?
Cam brutal.
22. La școală ai ciudă pe cineva ? Pe cine anume și de ce ?
Nu am, pentru că nu am de ce.
23. Consideri că ești apreciat exact la valoarea pe care o ai, adică după munca și comportarea ta ? Dacă nu, de ce ?
Da, sînt apreciat exact.
- De către familie
Și da și nu.
- De către profesor
Da, sînt convins.
- De către colegi
La fel.
24. Te consideri emotiv, plîngi ușor ? Te intimidezi cînd ești ascultat ?
Da, la fizică.
- Îți place viața liniștită ? Cum îți explici această dorință.
Da, îmi place, aș vrea să stau singur cît mai mult.
25. Te angajezi imediat în activitățile care se desfășoară în clasă ?
Cîteodată.
- Îți place viața zgomotoasă ? De ce ?
Nu-mi place (nu mă pot concentra).
26. Visezi cu ochii deschiși ? La ce ?
La viitoarea mea carieră.
- Ți-ai făurit un ideal de viață ? Care anume ?
Da, să termin mai repede și să intru în producție .
27. Ești invidios (în familie, la școală, în grupul de prieteni) ?
 — Pe cine și de ce ?

28. Te doare ceva ? Ai suferit sau suferi de vreo boală ?
Capul din cînd în cînd (da, o lovitură la cap).
- Ai stat vreodată în spital ? Cu ce impresie ai rămas ? De ce ?
Am stat mai mult, de aceea am rămas un an.
- De cîte ori ?
De vreo cinci ori.
29. Te simți puternic sau slab ? Sufletește sau fizic ?
Nu mă simt puternic.
- Ai suficientă încredere în tine și în cei din jur ?
Am încredere.
- Te supui ușor disciplinei sau mai greu ?
Mă supun.

- Într-o situație mai grea rezisti până la sfârșit sau te lași păgubaș ?
Rezist (la fizic), intelectual nu.
30. Părinții tăi se interesează de situația ta școlară ?
Numai mama, fiindcă numai pe ea o mai am.
31. Părinții vin frecvent la școală sau numai cînd sînt chemați de profesor ? După discuția cu profesorii ce îți spun acasă ?
Vine și singură și „chemată”. Îmi face morală.
32. Există înțelegeri pline de sinceritate și dragoste între voi, părinți și ceilalți membri ai familiei ? Explică cum.
Îmi îndeplinește unele dorinți. Caută să fim cît mai comozi cu puțință.
33. Te-a vizitat vreodată dirigintele clasei acasă ? Ce îți spun părinții după aceea ?
M-a vizitat, morală ca de obicei.
34. Ești utecist ? Pentru ce ai dorit să devii ?
Nu sînt (dar aș dori).
35. La ce forme de activitate în afara școlii participi ?
Sport (la handbal, fotbal)
36. De unde ești informat despre viitoarea ta profesiune ?
Simți că ai aptitudini pentru ea ? De ce îți place ?
Ducîndu-mă la mămică la servicii, la ea am văzut condițiile.
37. Te simți bine acasă ? Ești încurajat ? Cine este mai sever cu tine, mama, tata, sau alte rude ?
Mama. (Tata a plecat)
38. Ce ziare citești ? Ce reviste citești ?
Almanahuri, Femeia, Flacăra Iașului.
39. Vrei să fii informat despre unele probleme „mai secrete” ale vieții ?
Cu cine discuți ?
Nu vreau. Nu le discut eu.
40. Cîte ore pe zi aloci învățării lecțiilor pentru a doua zi ? Înveți și noaptea ? La ce oră te culci de obicei ?
4 ore. Nu, că sînt obosit. Mă culc la 9.
41. Îți rămîne timp liber, în afara învățaturii, pentru a ajuta familia la unele treburi ?
În cazul cînd ai timp liber preferi să te joci ? (în casă sau afară) singur sau cu prietenii ?
Aș prefera să mă joc, dar nu am timp.
42. Ce faci de obicei sîmbătă după amiază ?
Igiena corpului (unele treburi pe lângă casă)
- Dar duminică toată ziua ?
Stau acasă.
43. Renunți ușor la lecții pentru a sta să privești la televizor ?
Nu renunț (mămică).
- Privești în fiecare seară la televizor ? Cam cîte ore ?
Nu privesc. (Cînd privesc, 2 ore).
- Care sînt emisiunile din program care îți plac cel mai mult ?
Teleenciclopedia, Mai aveți o întrebare ?, Telecinemateca.

- Ce-ai dori să vezi la televizor ?
Filme artistice și viața unor animale pe cale de dispariție.
44. De câte ori, în medie pe lună, mergi la cinematograful, teatru, stadion ?
Stadion o dată, cinematograful de două ori, teatru nu.
- Ce gen de filme preferi ?
Genul de filme în care făptașii sînt prinși și pedepsiți.
- Frecventezi biblioteca școlii, a orașului ?
Da, o frecventez.
- Ce tematică a cărților preferi ? (Exemple : aventuri, dragoste, spionaj)
Aventură, dragoste, spionaj.
45. Mergi în vizită la prieteni și prietene (colegi sau colege) ?
Da, merg.
- Cu ce ocazie ?
Duminică.
- Ai învățat să dansezi sau vrei să înveți ? Unde ?
Vreau să învăț. (Știu puțin)
46. Ai un grup de prieteni sau prietene cu care te înțelegi bine și te distrezi în afara orelor de clasă și a celor pentru învățat acasă ?
Am cîțiva.
- Ce preocupări personale deosebite ai ?
Fotbal.
47. Ce sport îți place cel mai mult ?
Hochei.
- Ce sport preferi să practici ?
Fotbal.
48. Participi la cercurile literare sau științifice din școală ?
Nu particip.
- La care anume și de ce ?
La nici unul.
- Ai bibliotecă personală ?
Nu.
- Aproximează cam cîte cărți ai acasă în biblioteca personală ?
Cîteva cărți.
49. Activezi în cadrul școlii la formațiuni artistice : dans, cor, teatru, muzică ușoară, instrumente muzicale ?
Nu activez.
- La care anume și de ce ?
Nu activez.
- Ți place să faci excursii ? De ce ?
Da, îmi place să mă recreez (distrez)

Studiul nostru prospectiv-orientativ s-a efectuat pe cca 5.000 elevi de către cei 3 psihologi* din cadrul Serviciului psihosocial, care au avut

* N. Cosmovici, M. Horovitz, Emilia Lupașcu. Din afara serviciului psihosocial au mai participat la această acțiune : Veronica Bilbiie, Lidia Ripă, Iolanda Mititiuc, Camelia Ioan, Eugenia Roman, Lidia Boureanu, Virgil Catargiu, Viorica Blanaru.

și rolul de a se păstra tot timpul aceleași coordonate de lucru, anume pregătite cu minuțiozitate, cât și de a prelucra datele obținute.

Fiecare clasă a fost pregătită efectiv, stimulându-se interesul și obiectivitatea elevilor. S-a asigurat de asemenea discreția probei.

În aceste condiții de lucru, investigația a fost primită evident favorabil de toate clasele și în mod deosebit în școlile unde investigația psihologică constituia o noutate pentru elevi.

Investigația a cuprins următoarea repartitie pe mediu urban și rural :

30	clase din	9	licee municipiul Iași
6	„	2	„ orașul Vaslui
3	„	1	liceu rural — Răducăneni, jud. Iași
63	„	23	școli generale municipiul Iași
2	„	1	școală generală orașul Vaslui
11	„	6	școli generale rurale jud. Iași

Total 115 clase: 42 școli: 12 licee + 30 școli generale (35 urban + 7 rural)

În scop comparativ, s-au mai aplicat aceleași teste la trei clase a VIII-a de la școala ajutătoare din Iași și la 2 clase a VIII-a de la căminul-școală pentru handicapați mintali din localitatea Miclăușeni, jud. Iași.

Pentru verificarea și validarea testelor s-au investigat în plus 5 clase școlare din municipiul Iași (VIII, IX și X), comparativ cu 50 studenți, anul VI medicină, și un grup de 500 tineri de la Uzina de fibre sintetice.

Din totalul celor 5 000 elevi clasa a VIII-a investigați pînă în prezent, la 1 000 subiecți s-a realizat o prelucrare integrală cantitativă și calitativă a testelor folosite.

În afara acestui studiu estimativ privind dezvoltarea personalității adolescentului, cât și pentru aprecierea eventualității riscului de eșec, s-a mai efectuat pe un lot de 2.000 elevi un alt set de probe vizînd capacitatea de adaptare la condițiile de stress emoțional, provocat de examenul de admitere în clasa a IX-a la liceele teoretice, de specialitate și profesionale din municipiul Iași.

Din datele prelucrate, rezultă particularități individuale, familiale și de grup, cât și a factorilor de risc prin eșec adaptativ, particularități care constituie în continuare subiectul fiecărui subcapitol.

Corelativ cu prospectarea dezvoltării personalității elevului preadolescent (14—16 ani) — cu planurile sale interpenetrante ideoaffective, volitive, etice, instructiv-educative și de aspirație socio-profesională, se analizează, sub aspect ecologo-epidemiologic, particularitățile și semnificația demodulărilor și îmbolnăvirilor psihice la populația infantil-juvenilă (corespunzător datelor obținute în cadrul planului de acțiune a Serviciului psihosocial din Iași) adică :

— Dinamica nosologică a îmbolnăvirilor psihice în municipiul Iași în ultimii 10 ani (pe baza primului diagnostic elaborat în diferitele unități ambulatorii și în spitalul „Socola“).

— Evidența evoluției copiilor prematuri, născuți în ultimii 20 de ani.

— Situația copiilor aflați sub tutelă.

— Situația copiilor și tinerilor cu conduită infracțională.

— Corelația bolilor psihice cu suferințe viscero-humorale, în cazul tinerilor salariați din principalele întreprinderi economice.

— Evoluția socio-profesională, a cazurilor trecute prin comisiile de judecată, a sancțiunilor administrative și accidentelor de muncă din principalele întreprinderi, în ultimii trei ani (1969—1971).

— Date orientative privind adaptarea și integrarea, corespunzător unui studiu analitic efectuat pe 500 salariați prin intermediul unei fișe bio-psiho-sociale extensive, codificabilă.

În aceeași perspectivă ecologo-epidemiologică se studiază dinamica, motivația și semnificația diverselor particularități ale conduitelor deviate și ale implicațiilor medico-sociale ale comportamentului aberant.

Integrând suma observațiilor bio-psiho-sociale cuprinse în studiul cu privire la adolescență și adaptare, în final se expun criteriile generale referitoare la promovarea și apărarea sănătății mintale a tineretului.

CONCEPUTUL BIO-PSIHO-SOCIAL ÎN INTERPRETAREA DETERMINISMULUI ECOLOGO-EPIDEMIOLOGIC

MIHAI ŞELARU

Cercetarea ecologo-epidemiologică psihiatrică este subordonată obiectivelor fundamentale de promovare şi preservare a sănătăţii mintale a populaţiei, condiţie esenţială în vederea dezvoltării armonioase a personalităţii pe tot parcursul existenţei sale. În asigurarea unei dezvoltări armonioase a personalităţii, este cointereseată întreaga societate prin intermediul instituţiilor şi organismelor sale. Noţiunea de sănătate mintală, deşi aparent s-ar crede că aparţine strict domeniului psihiatriei, se referă în realitate la structura întregii societăţi interesate în asigurarea propriei sale sănătăţi. De aceea, considerăm că cercetarea ecologo-epidemiologică psihiatrică implică în mod necesar studiul dinamic interdisciplinar şi plurifactorial, al ansamblului de condiţii care influenţează direct sau indirect, obiectiv sau subiectiv, starea de sănătate mintală, iar echipa de cercetare ecologo-epidemiologică psihiatrică trebuie să acţioneze pe baza unor criterii unice de apreciere a sănătăţii mintale. Experienţa de pînă acum a psihiatriei din ţara noastră, ca şi experienţa psihiatriei din întreaga lume, demonstrează existenţa unor reale dificultăţi în ce priveşte definirea noţiunii de sănătate mintală, de normalitate şi de boală psihică, de clasificare a tulburărilor psihice, de apreciere şi corelare a incidenţei acestor tulburări în cuprinsul unui grup social, sau al unei populaţii etc. Aceste dificultăţi provin, după opinia noastră, în primul rînd din faptul că oricum ar fi definită noţiunea de sănătate mintală, totdeauna o raportăm la noţiunea de personalitate. Or, este cunoscut că există nenumărate definiţii a personalităţii.

Abordarea unilaterală a unora din trăsăturile personalităţii, deşi poate aduce date importante în cunoaşterea particularităţilor sale de manifestare, nu reuşeşte totuşi să formuleze criterii obiective cu ajutorul cărora să se opereze practic în rezolvarea problemelor mai sus amintite.

Cultura românească beneficiază de o temeinică orientare determinist-ştiinţifică şi totodată umanistă despre personalitate, diferenţiată de M. Ralea şi T. Herseni, în 1966, prin următoarea formulare : „...nici un studiu temeinic integral al omului nu este posibil decît dacă se ţine seama de toate aspectele realităţii umane, iar aceasta imbină întotdeauna

una în chip unitar şi inseparabil bioticul, psihicul şi socialul, în diferite doze şi structuri, putîndu-se vorbi cel mult de o dominantă biologică, psihologică sau sociologică, de la caz la caz, în funcţie de realitatea studiată sau izolată metodologic şi considerată aşa exclusiv de cercetător, din punctul de vedere special al ştiinţei pe care o exercită. Nu este mai puţin adevărat că, deşi omul este o fiinţă bio-psiho-socială, cele trei aspecte fundamentale ale lui ni se înfăţişează uneori ca manifestări cu relativă independenţă unele faţă de altele. În timpul somnului, în stare de leşin, în accidente grave, care provoacă pierderea cunoştinţei, în fenomene de oligofrenie sau ramolisment etc., omul pierde bună parte din funcţiile psihice, ca şi cele sociale, dar păstrează numeroase funcţiuni biotice¹.

Punctul de vedere formulat de psihologia românească şi-a găsit o amplă utilizare în domeniul psihologiei şi al psihiatriei prin intermediul conceptului bio-psiho-social dezvoltat în mod dinamic şi totodată unitar de Petre Brânzei, pe linia tradiţională a „Şcolii de la Socola”, punct de vedere acceptat tot mai mult pe plan internaţional.

Avînd în vedere că studiile efectuate de către Serviciul de Sănătate mintală al Spitalului Clinic de Psihiatrie „Socola” — Iaşi au fost realizate pe baza şi în spiritul concepţiei acestei şcoli, ne vom referi în cele ce urmează la unele aspecte esenţiale ale acestei orientări, care a stat la baza studiilor noastre ecologo-epidemiologice.

Astfel, în 1943, P. Brînzei sublinia semnificaţia inseparabilă a proceselor ideo-afective de starea homeostazică în comportamentul uman, „funcţia psiho-afectivă normală implicînd un echilibru energetic funcţional.”² Din acest punct de vedere, în ansamblul personalităţii nu putem despărţi forma de funcţie, care realizează o „expresie vectorială” a particularităţilor temperamentale, caracteriale şi voliţionale ce vor profila în planul social însăşi procesualitatea dinamică a personalităţii. Adică, „Şcoala de la Socola” înţelege personalitatea „ca un ansamblu dialectic al trăsăturilor temperamentale (înnăscute), caracteriale (diferenţiate prin educaţie) şi voliţionale (capacitatea de comutare reflexatorie a gândirii în acţiune sau nonacţiune), prin care fiecare individ în parte se determină liber-conştient faţă de lume şi propria persoană”³.

Fără a reduce personalitatea la una din trăsăturile sale inseparabile bio-psiho-sociale, subliniem totuşi rolul preponderent al societăţii în modelarea personalităţii. În acelaşi timp, însă în procesualitatea manifestărilor personalităţii nu se pot disocia procesele de conştiinţă de starea funcţională iniţială a organismului, pe de o parte, şi pe de altă parte de condiţionările şi motivaţiile sale subiective şi individuale. Cu alte cuvinte, temperamentul şi caracterul formează un cuplu dinamic în interrelaţie continuă cu afectivitatea, gândirea şi voinţa, determinînd

¹ M. Ralea, T. Herseni, *Introducere în psihologia socială*, Ed. Ştiinţifică, Buc., 1966, p. 234.

² P. Brînzei, *Consumul de energie în raport de stările psihice*, teză de doctorat Facultatea de medicină, Iaşi, 1943.

³ Idem, *Directive pentru întocmirea observaţiei psihiatrice*, Iaşi, 1962, p. 20—28.

atitudinea (comportamentul), care este în mod manifest deformat de îmbolnăvirile psihice sau de factorii sociali negativi.

În aceeași ordine de idei, subliniem că acest concept tridimensional, complex și totodată unitar, particularizează dinamic însăși variabilitatea procesualității psihice în interrelațiile cu mediul.

Astfel, de exemplu, procesele de atenție prin care activitatea psihică este orientată și concentrată asupra unor obiecte sau fenomene care, prin semnificația lor, necesită o cit mai clară reflectare și selecție conștientă, presupun punerea în tensiune de lucru a unor mecanisme neuro-fiziologice și endocrino-humorale, pînă la nivelul infrastructurilor moleculare, concomitent cu tot lanțul de condiționări și modelări specifice umane. La fel în ce privește memoria, nu se pot separa mecanismele materiale, și deci calitățile morfo-funcționale ale substratului biologic de acțiunea modelator formativă pe care o exercită societatea prin intermediul celui de al doilea sistem de semnalizare în edificarea personalității⁴.

Corespunzător acestui concept, gîndirea este înțeleasă în mod necesar ca „Procesul de reflectare generalizată a lumii în creierul omului prin diferențierea esențialului din particularitățile obiectelor, fenomenelor și a relațiilor dintre ele, pe baza legăturilor temporare (asociațiilor) ce se stabilesc nemijlocit prin organele de simț și mijlocit prin cuvînt între percepții, reprezentări și afectivitate, realizîndu-se astfel înlănțuiri de noțiuni, judecăți și raționamente prin care omul cunoaște și stăpînește legile naturii și societății și se determină liber față de ele, transformîndu-le totodată“⁵.

Adică, referindu-ne la criteriile de apreciere a comportamentului uman, rezultă competența pe care o necesită studiul persoanei în totalitatea ei în condițiile patologice, deoarece problema conștiinței nu poate fi prezentată în mod fragmentar ca în cazul fiziologiei experimentale sau a psihologiei generale⁶.

Astfel, abordînd, de pildă, problemele defectivității psihice în generarea actelor socialmente periculoase, „Școala de la Socola“ subliniază că „defectivitatea infantilo-juvenilă poate fi generată de o complexitate de factori endo-exogeni, care pot realiza tablouri clinice diferite, de la aspectele fruste dezadaptative pînă la bolile bine definite, rolul mediului social de dezvoltare a copilului rămînd totodată hotărîtor prin determinismul său.

Este de la sine înțeles că în prezența unui fond defectiv biologic, factorii sociogeni vor avea un rol evident mai defavorabil în determinarea modificărilor psihice“⁷.

În prezent este pe deplin demonstrat că anumite trăsături psihice particulare și, în consecință ale stării de conștiință, sînt condiționate de structura morfo-dinamică individuală cu conținutul său ereditar și

⁴ P. Brânzei, *op. cit.*, p. 21.

⁵ Idem, p. 24.

⁶ Idem, p. 567, 568—569.

⁷ Idem, *op. cit.*, p. 267—268.

ciștigat, de integritatea și stadiul evolutiv al sistemului nervos central în interrelație cu starea funcțională a întregului organism și sub influența continuu modelatoare a mediului social, prin mijlocirea cuvîntului ca semnal de al doilea ordin, specific uman :

„Astfel, se cunosc efectele perturbatoare asupra conștiinței pe care le determină modificarea necorespunzătoare a activității nervoase superioare prin diverse substanțe narcotice sau stimulatoare, prin anumite dezechilibre umorale, hormonale sau metabolice, prin excitații ideo-afective nefavorabile, cît și prin agresiunile fizice directe asupra creierului, totuși acești factori diferiți putînd determina, în egală măsură, diferite stări de perturbare a conștiinței“⁸.

Formularea conceptului bio-psiho-social nu s-a oprit însă numai la aspectul de acțiune concomitentă în determinismul personalității umane și a perturbărilor sale patoplastice, ci și asupra interrelațiilor dintre elementul biotic, psihologic și social, atît în cazul persoanelor normale cît și în determinismul tulburărilor mintale. În acest sens, referindu-se la contribuția explorărilor morfo-funcționale în psihiatrie, P. Brânzei angajează conceptul bio-psiho-social în atenția internațională prin următoarea formulare : „Cîmpul explorărilor în psihiatrie este deosebit de vast, datorită complexității interrelațiilor morfo-funcționale ale organismului care condiționează — în calitate de factor de prim ordin — activitatea psihică, cît și grație influenței pe care starea de conștiință o exercită — în calitate de factor de al doilea ordin — asupra dinamismului fondului biologic.

Recunoscînd boala psihică ca o suferință a întregului organism, nu se poate admite conștiința ca un epifenomen fără eficacitate și fără importanță asupra activității fiziologice. În consecință, considerînd interrelațiile somato-psihice ca un raport dialectic între conținut și formă, explorările funcționale au ca scop de a obiectiva nu numai modificările biologice care generează formele clinice ale bolilor psihice, dar de asemenea și modalitatea prin care starea de conștiință influențează dinamica fondului biologic, prin intermediul celui de al doilea sistem de semnalizare“⁹.

A sublinia caracterul de natură predominant endogenă sau exogenă a anormalității, înseamnă nu numai a insista asupra intercondiționării dintre aspectele interne și externe ale comportamentului uman, ci și de a răspunde, așa cum vom vedea mai jos, unor necesități practice de profilaxie, încadrare nosologică și terapeutică a bolilor psihice.

În acest sens, trebuie să luăm în considerare, pe de o parte, că „boala psihică este o boală a întregului organism“, iar pe de altă parte, faptul că „perturbarea proceselor psihice interesează capacitatea integrală de adaptare, iar boala mintală constituie o situație calitativ diferită față de starea de normalitate“.

⁸ P. Brânzei, *Considerații asupra responsabilității penale atenuate a bolnavilor psihici*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, 1963, nr. 4, p. 301—302.

⁹ Idem, *Contributions à l'étude des explorations morpho-fonctionnelles dans la psychiatrie*, Ann. Méd. Psychol., 1964, tome II, nr. 1, p. 1—18.

Referindu-se la criteriile unei clasificări dinamice a tulburărilor psihice, P. Brânzei subliniază: „Noi utilizăm în acest scop sistemul de analiză și sinteză aplicate concomitent cauzelor etiologice bio-psiologice în proiecția lor sindromatică — cuprinzând intensitatea și durata fenomenologică — ca și semnificația logică obiectivă și subiectivă a comportamentului ideo-afectiv al persoanei în interrelațiile sale sociale“¹⁰.

Din punctul de vedere al criteriilor de mai sus, un ciclotim sau extravertit, un schizotim sau un introvertit, chiar dacă prezintă anumite particularități de conduită, nu poate fi considerat bolnav sau anormal, atâta timp cât păstrează capacitatea de discernămint asupra semnificației actelor și acțiunilor sale față de normativitatea societății care îl include.

Pe de altă parte, trebuie să considerăm că procesualitatea psihică normală se desfășoară „într-o anumită bandă de frecvență psihologică oscilantă în ceea ce privește forma și conținutul ei de manifestare. Limitele în general admise pot fi eventual depășite prin vîrfuri abnorme, a căror intensitate depășește manifestarea obișnuită, fără a fi vorba totuși de patologie mintală propriu-zisă. Este cazul unor reacții la anume solicitări conflictuale interne sau externe, dar care din punctul de vedere al semnificației au o motivație logică obiectivă sau subiectivă. Aceste oscilații comportamentale trebuie privite cu multă atenție, luînd în considerare ansamblul de trăsături bio-psiho-sociale în contextul criteriilor și considerentelor de mai sus. Procedînd altfel, riscăm să psihiatrîzim însăși comportamente normale, cu întreaga lor modulare psihologică“¹¹.

În acest sens, este de amintit că „Fiecare individ are în afară de simțirea eului, care îl întoarce înăuntru, și o simțire a grupului, o conștiință de noi, care îl deschide larg în afară, spre semenii săi. Viața sufletească a oamenilor se petrece deci între acești doi poli: individul și societatea, între care însă comunicarea nu se întrerupe niciodată.“¹²

Dar, așa cum arată M. Ralea și T. Herseni, relațiile dintre individ și societate nu trebuie privite în afara unor contradicții firești, „Conflictul dintre individ și societate se petrece în cea mai mare măsură chiar în om, între pornirile lui asociale sau antisociale și cele sociale, între îmboldurile biologice ancestrale sau aspirațiile strict personale și între nevoia de adaptare și integrare în viața socială și de îmbogățire a lui însuși prin valorile spirituale obiective. Prin urmare, raporturile dintre individ și societate sînt raporturi în continuă mișcare și variație, de flux și reflux între eu și noi, care diferă nu numai de la o structură socială la alta, dar și de la o structură individuală la cealaltă.“¹³

În cursul acestui proces de adaptare și integrare a reacțiilor comportamentale, M. Ralea identifică fenomenul de „aminare“ între percepție și act ca proces frenator specific uman: „El oprește impetuositatea acțiunii

¹⁰ P. Brânzei, *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine*. (Critères pour une classification dynamique bio-psycho-sociale en psychiatrie), Ann. Méd. Psychol., Paris, 1970, tom I, nr. 4, p. 506.

¹¹ Idem, *Itinerar Psihiatric*, sub tipar, Ed. Junimea, 1974.

¹² D. Gusti și T. Herseni, *Elemente de Sociologie*, ediția I-a, 1935, p. 140.

¹³ T. Herseni, *Prolegomene la teoria sociologică*; Edit. științifică, București, 1969, p. 149.

nii, o cîntărește, o cenzurează și apoi o oprește definitiv ori îi îngăduie să se exercite.“¹⁴

Acest proces specific uman, delimitat de M. Ralea prin noțiunea de „aminare“ și identificat ca atare de Secenov, în 1863, ca „reflex al creierului“, este tratat explicit în conceptul bio-psiho-social enunțat de P. Brânzei cu referire la voință, pe care o definește psihofiziologic în sensul de capacitate de comutare „reflectorie a gândirii în acțiune sau inacțiune, în vederea realizării anumitor trebuințe sau scopuri bio-sociale, diferențiate reflex-condiționat prin discernămint critic“¹⁵.

Aplicînd în mod deductiv-inductiv criteriile conceptului bio-psiho-social la diferențierea esențialului particularităților morbide din generalul normalității umane, P. Brânzei și „Școala de la Socola“ a elaborat și utilizează o schemă de clasificare nosologică a tulburărilor și bolilor psihice.

Această clasificare nosologică a bolilor psihice constituie un instrument de lucru util pentru clinician, remarcabil prin maniabilitatea, conciziunea și logica sa internă. Amintim că din punct de vedere etiologic tulburările și bolile psihice sînt clasificate în predominant endogene, predominant exogene și endo-exogene. Criteriul psihopatologic este redat caracteristic pentru fiecare sindrom clinic prin trăsăturile sale esențiale. După nivelul de conștiință și respectiv de alterare a discernămintului, tulburările psihice se clasifică în sindroame la interferență cu normalitatea (psihogenii prin conversiune, nevroze, psihopatii și oligofrenii de limită superioară) și tulburări psihice în care este alterat sau dispărut discernămintul, ca de pildă în cazul oligofreniilor severe, a psihozelor sau al dementelor.

În cele ce urmează ne vom referi, în primul rînd, în spiritul conceptului bio-psiho-social, la analiza aspectelor ecologo-epidemiologice ale tulburărilor psihice predominante la populația infantilo-juvenilă, subiect prioritar în preocupările Serviciului de Sănătate mintală din Iași, în vederea elaborării criteriilor de apărare și promovare a sănătății mintale.

*

NEVROZELE, ca psihogenii neintenționale, innăscute sau cîștigate, se caracterizează prin contractură ideo-afectivă penibilă „egofobică“, cu prevalențe obsesivo-fobice sau cenestopatice în afara unor suferințe viscero-humorale manifeste, conservînd totodată sentimentele morale și discernămintul critic asupra interrelațiilor sociale.¹⁶

Centrarea particulară „egofobică“ pe planul trăirilor subiective ne poate atrage atenția încă din perioada dezvoltării infantilo-juvenile, dizarmonia egofobică a personalității fiind în același timp calitativ diferită de centrarea „egofilică“ psihopatică sau deficiența „hipofrenică“, deși între aceste categorii morbide la interferență cu normalitatea, ca-

¹⁴ M. Ralea, *Explicarea omului*, Ed. „Cartea Românească“, Buc., 1944, p. 76—77. p. 76—77.

¹⁵ P. Brânzei, *Directive pentru întocmirea observației psihiatrice*, ed. cit. p. 28.

¹⁶ Idem *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine*, Ann. Médico-Psychol. 1970, T.I.4, p. 505—520.

racterizate prin particularități dizarmonice ale personalității, pot exista interrelații orbitale.

Dizarmonia „egofobică” se manifestă pe planul trăirilor subiective la diverse nivele și intensități, însă fără demodulare malignă de comportament, nevroticul păstrând intacte sentimentele moral-sociale, ca și capacitatea de frînare a pornirilor instinctiv-emoționale. Dacă se întâmplă totuși ca uneori să apară manifestări aberante comportamentale, ele au un caracter izolat, minor ca expresie a unei „slăbiciuni iritabile”, tranzitorii, străine și necaracteristice personalității sale¹⁷.

Nevrozele ca tulburări psihice la interferență cu normalitatea, de natură constituțională sau cîștigată, pot interfera planul orbital al psihopatiilor și oligofreniilor, dar în același timp *nevroza vera* cu etiologie psihotraumatică sigură, cu sau fără teren biogen predispozant, se diferențiază calitativ de *sindroamele nevrotiforme* prin absența suferințelor viscero-humorale¹⁸.

Sindroamele nevrotiforme, cu o etiologie bipolară psihosomatică — arată P. Brânzei — în care vom găsi totdeauna prezența suferințelor viscero-humorale ca factor care induce pe planul conștiinței bolnavului trăiri cu conținut ideo-afectiv penibil, nu trebuie să fie confundate cu *nevroza vera* constituțională.

De asemenea, se cuvine să amintim că „în numele nevrozei nu trebuie să se interpreteze eronat rolul muncii, considerindu-se munca drept cauză principală în generarea acestui tip de perturbare funcțională a activității nervoase superioare”.

În realitate, activitatea normală nu generează decompensări ale personalității, ci din contra recompensează echilibrul psihic perturbat, fapt devenit clasic în psihiatrie.

Surmenajul prin suprasolicitare, care se produce la orice tip de sistem nervos, constituie desigur o realitate, însă noțiunea de *nevroză* prin suprasolicitare trebuie bine definită, atît în conținutul care a generat-o, cît și în ce privește structura premorbidă a persoanei în cauză.

În vederea prevenirii surmenajului, care trebuie deosebit de *nevroza vera*, P. Brânzei sublinia în 1960 că: „Pentru profilaxia surmenajului este necesar, în primul rînd ca psihopedagogii să se edifice asupra rolului orientării în muncă în raport de structura tipului de sistem nervos și, în al doilea rînd să se cunoască și să se aplice regulile fundamentale ale igienei muncii, în scopul evitării supraîncordării activității nervoase superioare, acțiune deosebit de importantă și pe deplin

¹⁷ P. Brânzei, Gh. Scripcaru și P. Pirozynski, *Comportamentul aberant în relațiile cu mediul*, Ed. „Junimea”, Iași, 1970, p. 63—64.

¹⁸ P. Brânzei, *Considerații asupra asistenței psihiatrice în Moldova în decursul ultimilor 50 de ani*, Rev. Med. Chir., Iași, 1960, nr. 3, p. 607—613.

realizabilă printr-o educație sanitară corespunzătoare“, propunând în acest scop realizarea unei întinse colaborări interdisciplinare.

Nu este, de asemenea, lipsit de importanță să subliniem că nevrozele adevărate în sensul nosologiei psihiatrice, trebuie deosebite nu numai de sindroamele nevrotiforme apărute prin consens viscero-humoral, sau de fenomenele nevrotiforme realizate prin suprasolicitare, ci și de sindroamele de contractură penibilă ideo-afectivă care pot să premerge unele decompensări psihotice sau, din contra, de acuza nevropatică a refugiului intențional în boală.¹⁹

Schițarea acestor noțiuni fundamentale privind clinica nevrozelor ni s-a părut indicată pentru necesitățile de ordin metodologic privind studiile ecologo-epidemiologice, ca și pentru acțiunile psihoprofilactice ale acestei boli mintale atât de des invocată inadecvat de marele public pentru demodulări în banda trăirilor psihologice, și nu mai puțin utilizată ca diagnostic funcțional de către omnipracțienii, uzitare cu efecte iatrogene atât de bine cunoscute.

Epidemiologia nevrozelor. Datele statistice asupra nevrozelor, ca și cele ce se referă la alte suferințe psihice la limită cu normalitatea, sînt extrem de contradictorii și țin în mod esențial de ceea ce autorii au înțeles prin termenul de „nevroză“.

După datele O.M.S. se apreciază că nevrozele ar reprezenta 10—30% din totalul pacienților care primesc asistență medicală din partea omnipracțienilor.

Un studiu efectuat la Leningrad de M. S. Udalțeva²⁰, constată că din totalul bolnavilor care s-au adresat pentru prima dată instituțiilor neuropsihiatrice, un procent de 16,9% este constituit de bolnavii cu diagnosticul de nevroză și dacă se iau în considerare și stările marginale — atunci ambele grupe reprezintă un total de 28,1%.

Z. I. Panfilova, analizînd structura nosologică a bolnavilor care s-au adresat pentru prima dată medicilor neurologi din policlinicile Leningradului, constată că diagnosticul de nevroză și alte tulburări funcționale reprezintă 30,4% din total.

Pe un studiu efectuat de V. A. Kolegova²¹ la Moscova, pe baza documentelor primare privind dispensarizarea copiilor și adolescenților în vîrstă de 0—18 ani, rezultă că anual sînt văzuți de către medic un procent de 15,8—20% copii și adolescenți, iar din acest număr un procent de 2,0—2,5% rămîn în evidența medicului psihiatru. Din totalul copiilor și adolescenților cu boli neuropsihice 26,9% este reprezentat de nevroze și 3,1% psihopatii. Stările nevrotiforme la același contingent de bolnavi reprezintă 9,8% ceea ce înseamnă că sindroamele nevrotice

¹⁹ P. Brînzei și colab., *Considerații asupra rolului defectivității psihice în-fantilo-juvenile în generarea actelor socialmente periculoase*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, vol. III, nr. 3/1963.

²⁰ cf. O. V. Kerbikov, *Izbranie trudi*, Izd. Medițina Moskva, 1971, p. 222.

²¹ V. A., Kolegova, *Materiali k. 3-i Vserossiiskoi Konferinții o neurologhii i psihiatrii detskogo vezrosta*, Moscova, 1971, pag. 187.

și nevrotiforme alcătuiesc un total de 36,7%. Dacă la această cifră se adaugă și alte suferințe psihice de graniță (marginale), atunci reiese că aceasta este de 56% din totalul copiilor și adolescenților luați în evidență.

Un studiu efectuat în Elveția de Royo și Steimer pentru anii 1950—1954, comparativ cu anii 1960—1964, a internărilor pentru prima oară cu diagnosticul de nevroză, arată următorul nivel de incidență la 100.000 locuitori :

Anul 1950 — 1954						
Clasa de vîrstă	Pîna la					peste 60
	19	20 - 29	30 - 39	40 - 49	50 - 59	
Bărbați	6,1	17,6	16,3	14,2	8,7	2,9
Femei	5,6	19,2	24,4	18,8	11,7	3,3
Anul 1960 — 1964						
Bărbați	5,7	18,5	16,7	15,7	10,4	4,4
Femei	5,7	26,4	31,0	22,0	12,4	4,9

În Franța²², în cursul anului 1960 îmbolnăvirile de nevroză au reprezentat, în raport cu totalul internărilor, un procent de 1,9%, dintre care 1,4% bărbați și 2,3% femei.

Tot pentru Franța²³, în cursul anului 1967 nevrozele au reprezentat 6,4% din totalul internărilor, dintre care 7,1% pentru bărbați și 5,7% pentru femei.

Dmitriev²⁴, studiind răspîndirea bolilor psihice în cîteva țări ale lumii, pentru o perioadă de 50 de ani, constată că diagnosticul de nevroză la 1 000 locuitori prezenta următoarea dinamică în S.U.A.: 1936—3,1‰; 1938 — 4‰; 1950 — 2,1‰; 1955 — 52,6‰.

Henry Brill²⁵, într-un studiu recent privind evoluția populației spitalelor de psihiatrie americane, apreciază că o problemă importantă este aceea a internării tinerilor în spitalele de psihiatrie, 2—12% din ansamblul populației juvenile avînd nevoie de un ajutor psihiatric.

K. Broner²⁶ arată, în studiul său privind consecințele stress-ului industrial, că fluctuația forței de muncă în ansamblul industriei suedeze este de 25—30%, iar în unele locuri ea reprezintă uneori un procent de 150%. Un număr de aproximativ 500.000 de oameni schimbă anual munca. În industria metalurgică suedeză aproape 25% dintre muncitori nu lucrează

²² Ann. Statist., France, 1964, p. 84.

²³ Bulletin de l'INSERM T. 24, nr. 3, 1969, p. 583.

²⁴ B., Dmitriev, Jurnal Nevropatologii i Psihiatrii, im. S.S. Korsakova, 1965, nr. 11.

²⁵ Henry Brill, Evolution de la population des hôpitaux psychiatriques américaines, Confrontation Psychiatrique, Paris, 1969, nr. 4, pp. 167—186.

²⁶ Mindus, E., citat de K. Bronner în Emotional Stress, Stockholm, 1965.

într-o asemenea unitate mai mult de 6 luni. Pierderile medii legate de fluctuația forței de muncă reprezintă 4.000 coroane suedeze pentru fiecare muncitor, ceea ce, pe ansamblul economiei suedeze, înseamnă o pierdere de 2 miliarde de coroane.

Relația ecologo-epidemiologică a stărilor psihogene de tip nevrotic la populația infanțilo-juvenilă din Iași

Din totalul copiilor și adolescenților luați în evidență de cabinetul de neuropsihiatrie infanțilă a policlinicii din Iași pentru prima dată în decursul anilor 1960—1969, aproximativ 1 din 3 copii aflați în evidență au diagnosticul de reacții psihogene de tip nevrotic.

Studiind repartitia pe grupe de vîrstă, constatăm că în grupa 3—5 ani sînt cuprinși 18,53% băieți și 7,63% fete din totalul diagnosticelor de „nevroză infanțilă”; în grupa 6—10 ani, indicele de frecvență este de 36,37% (21,10 băieți și 15,24% fete); în perioada de vîrstă 11—15 ani constatăm un maximum de incidență al diagnosticului de nevroză, reprezentînd 42,15% din total (20,54% băieți și 21,60% fete). Indicele maxim de frecvență se menține în platou de la 6—10 ani (39,43%) pînă la 11—15 ani (38,34%) pentru băieți, în timp ce în cazul fetelor indicele de frecvență crește gradual pînă la maximum de 46,54% în perioada de vîrstă 11—15 ani. Această particularitate de incidență epidemiologică ni se pare că se poate corela satisfăcător cu manifestările endocrine legate de pubertate, care sînt mai pregnant exprimate în cazul fetelor.

Corelînd datele de mai sus cu frecvența diagnosticelor endocrine, constatăm că în timp ce la băieți frecvența maximă este în grupa de vîrstă 6—10 ani (38,53%), spre a scade apoi între 11—15 ani la 28,25%, în cazul fetelor pentru aceeași perioadă de vîrstă se constată ca și la băieți un indice maxim (34,62%) la vîrsta de 6—10 ani, dar se menține o curbă aproape în platou pînă la vîrsta de 11—15 ani, după care valorile scad sensibil egal în perioada 16—17 ani (26,73% pentru fete și 27,45% pentru băieți).

Studiul serviciului psihosocial privind incidența diagnosticului de nevroză în consultațiile de la Policlinica Studentească Iași, constată că din totalul cazurilor luate în evidență pentru prima oară, un procent de 43,73% îl reprezintă sexul feminin și 53,26% aparțin sexului masculin.

Din totalul diagnosticelor psihiatrice formulate, diagnosticul de nevroză apare cu o frecvență de 92,59% (46,70% feminin și 53,29% masculin).

Analizînd, în cadrul grupelor de vîrstă și pe sexe, incidența diagnosticului, constatăm că, în raport cu totalul cazurilor de nevroză aparținînd sexului feminin, frecvența maximă apare în perioada de vîrstă 21—25 ani, cu o valoare de 74,56%, în timp ce pentru bărbați este de 60,24%.

Din studiul nostru apar de semnalat două circumstanțe esențiale:

În primul rând este de reținut că diagnosticul de nevroză predomină în primul an și descrește ca frecvență spre ultimii ani de studiu. Aceste date circumscriu problemele adaptative ale populației juvenile studențești la procesul instructiv-educativ, ca și necesitățile de ordin bio-psiho-social privind profilaxia acestor cauze de eșec.

În al doilea rând, analiza fiecărui caz cu diagnostic de nevroză relevă concomitent pînă la un coeficient de 70% suferințe viscero-humorale evidente, diagnosticul de nevroză în aceste situații exprimînd în realitate o sindromatică psihosomatică decompensată pe plan mintal, în condițiile efortului de adaptare la exigențele universitare.

Un alt studiu întreprins pe un număr de 15.443 salariați din principalele întreprinderi industriale ale municipiului Iași privind incapacitatea temporară de muncă, a evidențiat că din totalul persoanelor care au beneficiat de concediu medical în cursul anului 1969, un coeficient de 2,62% îl reprezintă cazurile de incapacitate de muncă prin boli psihice, dintre care 2,11% îl reprezintă stările nevrotice.²⁷

Incidența pe grupe de vîrstă a diagnosticului de nevroză exprimă un maximum de frecvență între 31—35 ani, respectiv 23,95%, adică în perioada de maximă angajare socială, în timp ce la grupele de vîrstă 18—20 ani și 21—25 ani, acest indice este de 5,67% și respectiv 7,40%.

Se remarcă, de asemenea, și în cazul bolnavilor din întreprinderile economice, ca și în situația studenților, că diagnosticul de nevroză apare concomitent cu alte diagnostice care atestă suferințe viscero-humorale evidente, în medie cca. 61,90% cazuri.

Centralizînd documentele medicale primare cu diagnosticele psihiatrice pe fiecare persoană în parte aflate în evidența instituțiilor medicale din municipiul Iași (policlinica municipală, policlinica studențească, cabinetele medicale din principalele întreprinderi industriale), cu excepția internărilor în spitalul „Socola“ Iași, se constată că în perioada anilor 1960—1969 au fost luați în evidență pentru prima oară un număr de 9.868 cazuri cu acuze psihiatrice dintre care 63,36% femei și 36,63% bărbați, cifră care reprezintă cca. 2‰, față de totalul populației din municipiul Iași în perioada 1960—1969.

În ceea ce privește diagnosticul de nevroză, din totalul diagnosticelor psihiatrice formulate în perioada studiată, acesta reprezintă un coeficient global de 86,38%, dintre care 57,17% femei și 29,79% bărbați.

Din studiul documentelor medicale primare aflate la cabinetele medicale de întreprinderi, pe un total de 21.335 salariați, diagnosticul de nevroză reprezintă 10,08% cu oscilații de frecvență de la o întreprindere la alta, de la indicii de 1,80% pînă la 28,36% raportat la totalul salariaților, fapt care, evident, nu corespunde realității, dacă avem în vedere că

²⁷ P. Brânzei, M. Șelaru, V. Rugină, M. Pirozynski. *Contribuții la studiul psiho-sindroamelor în interferență cu normalitatea, cauzatoare de eșec adaptativ în condițiile mediului industrial din municipiul Iași* — Academia de Științe Medicale, București, decembrie 1970, pp. 19—20.

implicațiile somatice au fost prezente de la valori de 37,38% pînă la 90,04% la bolnavii cărora li s-a pus diagnosticul de nevroză.

Din datele de mai sus rezultă dificultatea formulării obiective a diagnosticului de nevroză vera, ca și tendința de ignorare a suferințelor viscerohumorale datorită acuzelor nevrotice, acuze care pot, pe de o parte, să exprime și un refugiu intențional în boală sau un efect iatrogen, pe de altă parte. Această situație presupune o atentă elaborare a diagnosticului de nevroză, care poate induce în mintea bolnavului implicații psiho-traumatizante, cît și o nouă atitudine dinamică în terapia fenomenelor psihosomatice.

Se cuvine să subliniem că sporirea numărului de bolnavi la interferență cu normalitatea exprimă o creștere relativă a morbidității prin boli psihice, dacă se ia în considerare larga accesibilitate și gratuitatea asistenței medicale.

În ceea ce privește formularea diagnosticului de nevroză, mai ales la copiii între 0—10 ani și îndeosebi la copiii de 0—3 ani, ni se pare că reprezintă același risc ca și formularea unui diagnostic de psihopatie, atîta timp cît nu s-au edificat și conturat încă trăsăturile fundamentale ale personalității și îndeosebi conștiința de sine. Considerăm că din acest punct de vedere ar fi mai prudent să vorbim de stări *psihogene de tip nevrotic* cu coloratura afectivă particulară nivelului stadiului de integrare pentru fiecare etapă a dezvoltării infantilo-juvenile, atrăgînd atenția în același timp asupra necesității de a se evidenția fie suferințele viscerohumorale, fie cauzele generate prin inducție de microgrupul familial-școlar ca a doua parte explicativă a diagnosticului.

*

OLIGOFRENIILE, ca noțiune psihiatrică, se referă la acele „deficite psihice cu predominanță intelectuală, innăscute, sau cîștigate prin suferințe cerebrale, primare sau secundare, în cursul primei copilării, care se diferențiază gradual de la limitele normalității mintale ca debilitate mintală, imbecilitate sau idioție”²³.

Specificarea „predominanței” deficitului intelectual necesită a fi reținută întrucît oligofreniile de limită superioară reprezintă, în totalitatea lor, „dizarmonii ale personalității”, situație care impune eforturi conjugate biomedicale, psihopedagogice și socioorganizatorice de asistență și recuperare.

Problema oligofreniei pretinde în mod justificat asemenea eforturi, dacă avem în vedere cadrul nosologic al *hipofreniei* așa cum l-a delimitat P. Brnzei, „ca interferență marginală a deficitelor bio-psiho-sociale în limitele zonei incerte și a nimănui dintre debilitatea mintală și sanogeneza mintală”.

Conținutul și particularitățile handicapului intelectual, ale imaturității afective, ale impulsivității și sugestibilității crescute în cadrul defectivității hipofrenice, enunțate de P. Brnzei cu referire la com-

²³ P. Brnzei, *Prelegeri de psihiatrie*, 1971—1972.

portamentul aberant în relație cu mediul²⁹, constituie, în primul rând, elementul de contact psiho-pedagogic în problematica riscului adaptării școlar-profesionale și, pentru aceasta, i se acordă în această carte un capitol separat.

Clasificarea diferitelor forme clinice ale oligofreniei se face în condiții experimentale, pe baza studierii dezvoltării psihice și a inteligenței.

Apresiasi nivelului de inteligență după cîțul de inteligență (Q.I.), pe baza „Testului de inteligență pentru copii și adulți“ al lui Hamburg Wexler, și a stării de dezvoltare psihică după cîțul de dezvoltare (Q.D.) a „Testului de dezvoltare“ al lui Buhler Hetzer, sînt redade sinoptic în tabelul de mai jos³⁰:

QI/QD:	Aprecieri
peste 140/1,40	Inteligență excepțională/foarte înalt stadiu de dezvoltare psihică.
136-140/1,36-1,40	Inteligență superioară la excelentă/înalt la f. înalt stadiu de dezvoltare psihică.
121-135/1,21-1,35	Inteligență superioară/înalt stadiu de dezvoltare psihică.
116-120/1,16-1,20	Inteligență medie la superioară/stadiu de dezvoltare psihică mijlociu la superior. -
103-115/1,03-1,15	Inteligență medie/stadiu de dezvoltare psihică mediu. -
98-102/0,98-1,02	Inteligență mijlocie la inferioară/stadiu de dezvoltare psihică mediu la inferior. -
86-97/0,86-0,97	Inteligență inferioară/stadiu de dezvoltare psihică inferior. -
81-85/0,81-0,85	Inteligență inferioară la ușoară debilitate mintală/stadiu de dezvoltare psihică inferior la stadiu de dezvoltare corespunzător unei ușoare debilități mintale în sens larg. -
61-80/0,61-0,80	Ușoară debilitate mintală/stadiu de dezvoltare psihică corespunzător unei ușoare debilități mintale în sens larg. -
56-60/0,56-0,60	Debilitate mintală ușoară la medie/stadiu de dezvoltare psihică corespunzător unei debilități mintale ușoare la medie, în sens larg. -
36-55/0,36-0,55	Debilitate mintală medie stadiu de dezvoltare psihică corespunzând unei debilități mintale mijlocii în sens larg. -
31-35/0,31-0,35	Debilitate mintală medie la gravă/stadiu de dezvoltare psihică corespunzând unei debilități mintale mijlocii la gravă, în sens larg. -
0-30/0,00-0,30	Debilitate mintală gravă/stadiu de dezvoltare psihică corespunzând unei debilități mintale grave în sens larg. -

Asociația Psihiatrică Americană³¹ utilizează termenii: deficiență mintală medie (QI=70—85); deficiență mintală moderată (QI=50—70), deficiență mintală severă (QI=sub 50). Organizația Mondială a Sănătății a adoptat următoarea clasificare: subnormalitate medie (QI=50—69); subnormalitate moderată (QI=20—49); subnormalitate severă (QI=0—19).

²⁹ P. Brânzei, op. cit.

³⁰ H. I. Engels, *État de développement psychique et de l'intelligence*, Revue de Neuropsychiatrie Infantile, Paris, t. 2, 7/8, 1962, pp. 401—410.

³¹ E. Freedman, D. Kaplan, *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Baltimore, 1967, p. 818.

Cu toată valoarea pe care o au testele de inteligență pentru aprecierea dezvoltării psihice, acestea constituie doar un auxiliar, ce e drept prețios, dar nu hotărîtor în elaborarea diagnosticului. În acest sens este suficient să amintim că dacă vom explora memoria unui subiect pe baza reținerii cifrelor sau vom încerca să apreciem nivelul de dezvoltare intelectuală cerîndu-i să calculeze, vom avea surpriza să constatăm valori superioare de inteligență la un imbecil calculator fenomenal. Pe de altă parte, considerăm că nu putem clasifica cu precizie absolută nivelele de dezvoltare sau deficiența psihică utilizînd doar notele rezultate din aplicarea testelor, deoarece nu se pot identifica cu nivelul dezvoltării cantitative și calitative a funcțiilor psihice și cu gradul de interrelație între funcțiile psihice.

Testele psihologice constituie un valoros examen paraclinic atunci cînd rezultatele obținute se coroborează cu datele pe care le aduce experiența clinică și cercetarea ecologică a fiecărei persoane în parte.

În acest sens, serviciul psihosocial din Iași face eforturi de a utiliza investigații complexe orientative de grup prin baterii de teste, coroborate cu un chestionar S.F.S.

Epidemiologia oligofreniilor prezintă importanță prin evidențierea factorilor cauzali și de profilaxie, cît și importanță de ordin psiho-social în ceea ce privește asistența psiho-pedagogică și reinserția socio-profesională.

În S.U.A. se apreciază că numărul de oligofreni pentru anul 1963 era de 5.400.000, ceea ce reprezintă un procent de 3% din locuitori.

Așa cum subliniază însă L. Cytryn și R. S. Lourie³², distribuția procentuală a oligofreniilor este diferită la diverse vîrste. Astfel, la vîrstele preșcolare, ea constituie un procent de 1% din populație și este reprezentată în special de cazurile grave, evidente și la un examen de rutină. Cea mai mare frecvență apare la vîrsta școlară, cu un vîrf evident între vîrsta de 10—14 ani.

După formele clinice, autorii consideră că un număr de 5.300.000 de tineri deficienți mintali se pot adapta condițiilor simple de viață, ei constituind aproximativ 87% din totalul oligofreniilor.

Un procent de 13% este constituit de grupele moderate, severe și profunde, ale oligofreniei.

E. O. Lewis³³ apreciază că din numărul oligofrenilor, 75% sînt debili mintali, 20% imbecili și 5% idioți.

P. Baton, raportînd frecvența întîzierii în dezvoltarea psihică în raport cu totalitatea copiilor de vîrstă școlară, găsește următoarea distribuție procentuală :

Idioți	0,06
Imbecili	0,24
Debili mintali	2,26
Cazuri limită	10,00

³² L. Cytryn, R. S. Lourie, *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Baltimore, 1967.

³³ Mariana Roșca, *Psihologia deficienților mintali*, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1967, pp. 17—18.

E. O. Lewis (1928) consideră că, pentru Anglia, nivelul de incidență al oligofreniei era de 3,17‰, iar Tizard în Middlesex găsește, în 1962, un coeficient de 3,45‰.

Un studiu de epidemiologie a bolilor psihice în rîndul copiilor și adolescenților, efectuat la Geneva de către A. Jaeggi și F. Jaeggi în 1963, găsește că, din totalul nașterilor în perioada anilor 1949—1957, prevalența copiilor cu un QI inferior lui 50 este egală cu 3,59‰, iar dacă se includ în această grupă și cei cu valoarea de QI=50, atunci prevalența ajunge la 4,66‰. În raport cu totalitatea elevilor din clasele școlilor din Geneva, nivelul cifrelor obținute este de 3,44‰ și, respectiv, de 4,24‰. La un indice de 0,8‰ autorii constată că se impun cu necesitate măsuri socio-medico-pedagogice corespunzătoare, dintre care 0,60‰, în unități spitalicești, 0,14‰ în centre rezidențiale și 0,6‰ în centre psiho-educative, plus ateliere pentru formarea profesională a adolescenților.

Se apreciază că în general nivelul de prevalență a oligofreniei pe global populație ar fi de 3—5‰, cifră care constituie un important factor de eșec adaptativ în perioada infantilo-juvenilă.

Printre cauzele biologice cu rol determinant în apariția oligofreniilor, se impune în primul rînd să evidențiem *ereditatea*. Roberta consideră că, din totalul debilității mintale, sînt determinate genetic nu mai puțin de jumătate, și nu mai mult de 3/4, iar după Von Verschner, aproximativ 1/5 din cazurile de debilitate mintală și imbecilitate sînt determinate genetic, în timp ce în idioție participarea eredității ar fi de 50%.

Tredgold³⁴ alcătuiește un tabel pe care îl reproducem mai jos, după care oligofreniile primare (prin factorii endogeni-ereditari) și cele secundare (determinate prin suferințe somatice în prima copilărie) exprimă următoarele cifre, după diferiți autori :

Cercetătorul	Oligofrenie‰	
	primară	secundară
Brugger (Germania)	80,71	19,29
Grundy (Anglia)	75,00	25,0
Larsen (Danemarca)	76,2	23,8
Lokay (Germania)	69,5	30,5
Shruball și Williams (Anglia)	78,0	22,0
Wildenskov (Danemarca)	90,0	10,0

S-a constatat, de asemenea, că nivelul mintal al părinților are un rol important în ceea ce privește moștenirea unor deficiențe intelectuale. Din tabelul de mai jos, reprodus după Brugger, se vede clar predispoziția ereditară pentru oligofrenie la frați și surori, în raport de diferitele niveluri mintale ale părinților³⁵.

Rolul eredității în oligofrenie este cu atît mai bine evidențiat în studiile efectuate pe gemeni. Astfel, Smith constată incidența de 8‰

³⁴, ³⁵ cf. Klaus Poeck, în *Klinická Psihiatria* — Izd. Medicina, Moskva, 1967, pp. 665—677.

I

Autorul	Ambii părinți normali		Unul din părinți oligofren		Ambii părinți oligofreni	
	Nr. fraților și surorilor	% oligofreni	Nr. fraților și surorilor	% oligofreni	Nr. fraților și surorilor	% oligofreni
Loiay	123	13	36	33,	5	100
Brugger	310	17,8	124	41,3	41	93,2
Wildenskov	94	13,8	72	40,3	78	93,6
Kreyenberg	753	15,9	280	33,9	23	82,5
Frede	278	17,3	82	48,8	81	90,1
Pleger	5	40,0	74	58,1	32	71,9
Hecker	75	20,0	42	33,3	37	45,9

II

Autorul	% oligofreni					
	printre copii		printre nepoți			
	Unul din părinți oligofren	Ambii părinți oligofreni	În medie			
Juda	29,1	61,5	30,8	5,7	7,2	5,8
Frede	—	—	77,9	—	—	—

din cazurile de gemeni bizigoți și în 80% din cazurile de gemeni mono-zigoți.

Cu toate aceste rezultate ar însemna să creem o falsă impresie asupra etiologiei oligofreniei, dacă nu am lua în considerare multitudinea de factori care intervin în fenomenul nedezvoltării psihice.

În acest sens s-a constatat, de exemplu, că starea de sănătate a genitorilor are un rol în apariția oligofreniei. Astfel, Benda C. E.³⁶ alcătuiește următorul tabel procentual din care rezultă vîrsta și suferințele mamelor care au născut copii cu boala Down.

Vîrsta mamei în ani	Tulburări menstruale înainte de sarcină.	Intervale mari între nașteri 3—14	Hemoragii în cursul sarcinii	Tulb. ale funcț. tiroi-diene	Anomalii uterine și ovareine
41—52	53,9	92	0,8	0,8	15,4
31—40	47,6	81	48,8	38,5	63,5
21—30	32,1	46	38,5	38,5	23,0
18—20	67,0	33	67,0	0,0	0,0

³⁶ C. E. Benda, *Klinische Psychiatrie*, Springer-Verlag, Berlin-Göttingen-Heidelberg, 1960, pag. 638.

Bolile infecțioase ale mamei și fătului în perioada prenatală, ca și ale copilului în perioada 0—3 ani, influențează nefavorabil asupra dezvoltării sistemului nervos central, fapt care conduce, în ultimă instanță, la instalarea deficitelor de dezvoltare psihică. Se apreciază că meningo-encefalitele sînt implicate în etiologia oligofreniei într-un procent aproximativ de 3% și determină formele grave de oligofrenie, în timp ce în 80% din cazuri formele ușoare de oligofrenie se datoresc condițiilor familiale și eredității. În rîndul factorilor etiologici trebuie, de asemenea, să amintim perturbările metabolismului glucidic, lipidic și protidic, care determină oligofreniile și sînt, în general, de natură genetică. Nu trebuie, de asemenea, subapreciat rolul intoxicațiilor cronice și, îndeosebi, alcoolismul, precum și rolul factorilor traumatizantî fizici, printre care și iradierile.

Toate acestea, alături de alți factori etiologici asupra cărora nu ne putem opri în capitolul de față, creează condițiile instalării unor deficite anatomo-funcționale, care constituie substratul biogen al handicapării.

Relația ecologo-epidemiologică a oligofreniei la populația infantilă-juvenilă din Iași.

Din totalul cazurilor luate în evidență prima dată la cabinetul de neuropsihiatrie infantilă de la Policlinica Municipală Iași, pentru municipiul și județul Iași, oligofreniile ocupă locul al doilea ca frecvență (după nevroze), reprezentînd un procent de 28,16% (dintre care 15,79% băieți și 12,37% fete) din ansamblul consultațiilor.

Efectuînd o analiză pe grupe de vîrstă a incidenței diagnosticului de oligofrenie, constatăm că în grupa 0—5 ani indicele de frecvență, în raport cu totalul diagnosticelor de întîrziere în dezvoltarea psihică, este de 8,16% (4,35% băieți și 3,81% fete). De remarcat că aceste cazuri au cuprins de obicei formele manifeste de oligofrenie care au atras atenția anturajului de timpuriu. Cel mai mare indice de frecvență îl întîlnim în perioada de vîrstă 6—10 ani. Faptul că în această perioadă de vîrstă au fost evidențiate aproape 60% din totalul bolnavilor de oligofrenie în evidență se datorește, desigur, circumstanței că deficitul psihic congenital sau cîștigat în prima copilărie a devenit evident în perioada de solicitare adaptativă la procesul instructiv-educativ. Eșecul adaptativ școlar este acela care determină, în primul rînd, familia sau școala să consulte medicul psihiatru și să-i solicite sprijinul.

Studiul nostru evidențiază, de asemenea, că în perioada vîrstei de 11—15 ani incidența diagnosticului de oligofrenie reprezintă 31,20% (18,15% băieți și 13,05% fete), pentru ca, la grupa de vîrstă 16—17 ani să se înregistreze un procent de numai 1,67% din totalul cazurilor examinate pentru prima oară.

Menționăm relativitatea cifrelor statistice obținute din prelucrarea documentelor medicale primare de la Policlinica municipală, pentru motivul că bolnavi cu oligofrenie se întîlnesc și în cazul consultațiilor la care primul diagnostic a fost de encefalopatie, epilepsie, sau tulbu-

rări de comportament, așa cum reiese din studiul dinamic al diagnosticelor formulate în decursul timpului la același bolnav.

Un studiu ecologic efectuat de serviciul psiho-social în școlile municipiului Iași pentru elevii până la clasa a VIII-a inclusiv, a indicat că un număr de 263 copii prezintă dificultăți școlare din cauza insuficienței dezvoltării psihice. Dintre aceștia, un procent de 42,20% este reprezentat de fete și 57,79% de către băieți.

EPILEPSIILE care ocupă al treilea loc ca frecvență pe plan mondial privind frecvența morbidității la populația infantilo-juvenilă, se delimitează sindromatic prin „crize paroxistice de pierdere a cunoștinței de scurtă durată, ca efect al hipersincronismului encefalic, însoțite sau nu de căderi și convulsii, cit și prin eventuale modificări psihice interparoxistice”³⁷.

Exceptând sindroamele epileptiforme provocate prin excitații cerebrale primare sau secundare neobișnuite, epilepsia reprezintă „...o boală de natură encefalo-distrofiantă cu etiopatogenie, fiziopatogenie și terapeutică relativ bine precizate la ora actuală, astfel că adjectivarea „esențialității sale” a devenit inadecvată ca noțiune științifică”³⁸.

Încă din 1895, Gh. Marinescu și P. Sérieux³⁹, referindu-se la etiopatogenia bolii epileptice, remarcă alterările anatomo-patologice microscopice de tipul abiotrofiei centrilor nervoși corticali, care, găsindu-se într-un echilibru funcțional instabil, permit descărcarea explozivă a influxurilor nervoase determinate de diferiți excitanți fără semnificație particulară.

Obiectivarea pneumo-encefalografică a unor atrofii cerebrale (corticale sau subcortice) în boala epileptică⁴⁰ pune în mod inevitabil în discuție existența unor abiotrofii înăscute sau cistigate, situații care nu exclud însă posibilitatea organismului de a restabili adaptativ labilitatea (mobilitatea funcțională) a substratului morfologic cerebral deficitar. În același timp, însă, existența abiotrofiilor encefalice în boala epileptică nu implică în mod necesar o cauză exclusiv ereditară și transmisibilă deci ca atare, ci acestea reflectă în fond perturbarea troficității cerebrale cauzată de un determinism complex endo-exogen⁴¹.

Fără a nega rolul factorilor de morbiditate ereditară în etiopatogenia bolii epileptice, studiile efectuate pe familiile cu un număr mare de bolnavi indică un coeficient redus de similaritate epileptică⁴² sau de disimilaritate psihică. Efectuarea unui examen medical, detaliat al bolnavilor considerați la prima vedere ca suferind de epilepsie esențială, poate releva un coeficient important de cauze predominant exogene cu acțiune encefalodistrofiantă, care au putut acționa ca factori determinanți ai bolii epileptice⁴³.

³⁷, ³⁸ P. Brânzei, *Curs de psihiatrie*.

³⁹ Gh. Marinescu, P. Sérieux, *Essai sur la pathologie et le traitement de l'épilepsie*, Ed. Acad. de Méd., Bruxelles, 1895.

⁴⁰ P. Brânzei, G. Zvonaru, *Contribuții la studiul pneumo-encefalografic în bolile psihice*, în *Neurologia, Neurochirurgia, Psihiatria*, București, 9; 1—2; 33—38, 1964.

⁴¹ P. Brânzei, *Contribution à l'étude de la maladie épileptique*, Ann. Méd., Psychol., Paris, T. 2, 1964, nr. 5, pp. 693—706.

⁴², ⁴³ *Ibidem*.

O. I. Kondratenko⁴⁴, analizînd cauzele bolii epileptice la copii, indică următoarele circumstanțe ale apariției bolii: traumatismele mamei 59,0%; sechele meningitice și meningo-encefalitice 20,0%; vicii de dezvoltare 6,70%; traumatisme postnatale 4,80%; etiologie neprecizată 9,50%.

Un studiu efectuat în cadrul clinicii de psihiatrie Iași de unul din colaboratorii noștri⁴⁵ pe un număr de 245 cazuri de copii și adolescenți, în vîrstă de 0—16 ani, arată următoarele cauze implicate în apariția epilepsiei: encefalopatii infantile 31,83%; accidente intranatale 11,83%; traumatisme cranio-cerebrale 10,20%; boli infecto-contagioase 4,89%; toxicoze și prematuritate 6,12%; similaritate epileptică 4,89%; ereditate psihică disimilată 4,080%; etiologie neprecizată 22,130%.

P. Brânzei⁴⁶, analizînd dinamica bolii epileptice în Moldova, în perioada 1907—1957, constată că, din totalul internărilor în spitalul „Socola“, epilepsia a reprezentat un procent de 13,68%, ocupînd locul doi ca incidență după psihozele afective și nevroze.

Studiînd un lot de 494 bolnavi, P. Brânzei arată că, într-un procent de 54,60%, primele crize au apărut pînă la vîrsta de 20 de ani, iar între 20—25 ani, într-un procent de 450%. Aceste valori sînt apropiate de cele pe care le constată Ballif L. și colab.⁴⁷ pe 154 bolnavi (48,70%) epileptici din orașul Iași și identice cu cel pe care îl constată Kreindler A. (55%) la bolnavii fără tulburări psihice.

Popa V., Voinescu I., Stoica I.⁴⁸, pe un număr de 281 bolnavi, constată următoarea repartitie de apariție a bolii epileptice: 0—5 ani — 28,70%; 6—10 ani — 16,50%; 11—20 ani — 18,30%; 21—30 ani — 18,3%. Așa cum vedem, în majoritatea cazurilor, epilepsia apare cu predilecție în copilărie, pentru ca la adolescent și adultul tînr să înceapă a descrește evident, după vîrsta de 30 ani, fiind vorba în general de epilepsia simptomatică. Aceasta ne atrage atenția asupra măsurilor de profilaxie.

Lăzărescu S. și colab.⁴⁹, pe o populație de 93.974 locuitori, găsesc un indice de frecvență de 2,640%. Din totalul de 246 bolnavi studiați, 10,20% erau în vîrstă pînă la 10 ani și un procent de 31,20% între vîrsta de 11—30 ani. După momentul apariției crizelor, autorii constată că în 34,10% din cazuri epilepsia a debutat între 0—10 ani, iar, în 40,10%, între 11—30 ani.

⁴⁴ O. I. Kondratenko, *K diagnostike sudorojnih pripadkov u detei*, J. Neoropat, i Psih., tom 58, nr. 7, pp. 830—833; 1958.

⁴⁵ M. Smeu, *Contribuții la studiul epilepsiei la copil*, Teză I.M.F. Iași, 1970.

⁴⁶ P. Brânzei, *Dinamica bolii epileptice în Moldova* — Rev. Med. Chir. Iași, nr. 1, pp. 57—63, 1960.

⁴⁷ L. Ballif și colab., *Incadrarea epilepticilor în cîmpul muncii în orașul Iași*, Studii și cercetări de fiziol. și neurol., T. VI, nr. 3—4, 1965, pp. 529—539.

⁴⁸ V. Popa, I. Voinescu, I. Stoica, *Morbiditatea prin epilepsie în raionul Muscel, regiunea Argeș*, Studii și cercetări de neurologie, București, 1962, T. VII, nr. 3, pp. 373—381.

⁴⁹ S. Lăzărescu, U. Silberman, A. Ciacatura, R. Neacșu, C. Stoinu, A. Gîrgorescu, D. Vitan, *Date clinice statistice asupra epilepsiei în raionul Craiova*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, București, vol. 8, nr. 5, 1968.

D. Volanski⁵⁰, efectuînd un studiu pe un număr de 40.567 locuitori, dintr-un raion al orașului București în perioada 1959—1963, găsește o morbiditate generală prin epilepsie de 4,14‰, indice pe care autorul îl consideră inferior valorilor reale de morbiditate. Repartiția cazurilor studiate de autor în raport cu vîrsta de debut demonstrează că, la aproape 1/4 din bolnavi (23,8‰), boala a debutat între 0—15 ani, iar, în 18,3‰ din cazuri, debutul a fost la vîrsta adolescenței și a adultului tînr (16—24 ani).

Este semnificativ faptul, demonstrat de numeroasele cercetări ecologo-epidemiologice, că vîrsta de debut a epilepsiei se situează cu cea mai mare frecvență între 0—25 ani. Datele prezentate de A. I. Boldîrev⁵¹ demonstrează această afirmație.

Relația ecologo-epidemiologică a epilepsiei la populația infantilo-juvenilă din municipiul Iași

Studiînd incidența epilepsiei în municipiul și județul Iași în perioada anilor 1960—1969, în cadrul Serviciului psihosocial, pe baza documentelor instituțiilor medicale, inclusiv a internărilor în spitalul clinic de psihiatrie „Socola” — Iași, rezultă următoarele date, după prima evidență sau după prima internare: un număr total de 6.165 bolnavi (39,43‰ femei și 60,56‰ bărbați), dintre care din municipiul Iași 1.669 (25,44‰), din județul Iași — 947 (15,37‰) și din alte județe — 3.549 (57,71‰), variabilitatea teritorială fiind determinată în primul rînd de accesibilitatea asistenței diferențiate.

Studiul repartitiei pe grupe de vîrstă ne arată că cea mai ridicată frecvență a epilepsiei apare între vîrsta de 6—10 ani și 11—15 ani, după care scade treptat la vîrsta tînră (10—13‰) și adultă. În ceea ce privește repartitia pe grupe de vîrstă și sex, constatăm aceeași curbă de maximum de incidență la vîrsta de 11—15 ani.

Așa cum era de așteptat, dinamica internărilor cunoaște aceeași desîășurare cu valori mari între 6—25 ani și cu un indice maxim în perioada de vîrstă 11—15 ani.

Incidența cea mai mare a epilepsiei se constată la grupele de vîrstă 0—15 ani cu maximum de frecvență între 6—10 ani la ambele sexe. Pentru grupele de vîrstă 0—25 ani, epilepsia reprezintă un indice de frecvență de 66,66‰ pentru sexul masculin și 71,05‰ pentru sexul feminin, raportat la totalul pentru fiecare sex, cu o medie de frecvență de 68,04‰ pentru totalul bolnavilor. Această situație relevă importanța deosebită pe care o comportă profilaxia și asistența medico-socială a populației infantilo-juvenile.

Cele mai importante probleme de diagnostic a epilepsiei se ridică îndeosebi în perioada 0—15 ani, cu un accent deosebit în cadrul perioadei de vîrstă 6—10 ani. Aceasta impune nu numai elaborarea corectă

⁵⁰ D. Volanski, *Cercetări clinico-statistice asupra epilepsiei adultului în mediul urban*, Studii și cercetări. de neurol., Buc., Anul IX, nr. 2, 1964, pp. 159—174.

⁵¹ A. I. Boldîrev, *Epilepsia u vzroslih*, Izd. Medițina, Moskva, 1971, p. 24.

a unui diagnostic de sindrom convulsiv, dar și urmărirea îndelungată a bolnavilor aflați în observație, precum și o atentă colaborare dintre familie, școală, ca și alte instituții cointerestate în sanogeneza populației.

*

PSIHOPATIILE se delimitează din punct de vedere nosologic ca o „dizarmonie a personalității (eredo-constituțională sau cîștigată prin diverse cauze encefalo-abiotrofizante) care devine manifestă pe parcursul dezvoltării infantilo-juvenile, cu precădere sub influența implicațiilor sociale negative, obiectivîndu-se prin funcții de cunoaștere relativ bine dezvoltate, însă cu insuficientă capacitate de frinare asupra pornirilor instinctiv-emoționale și a defectivității sentimentelor moral-sociale, în prezența discernămintului asupra conținutului și urmărilor acțiunilor întreprinse”^{52 53}.

Noțiunea despre psihopatie, ca entitate nosologică, este încă viu controversată datorită importanței diferite care se acordă factorului biologic, psihologic sau sociologic în generarea defectivității sentimentelor moral-sociale^{59 61}.

Această dificultate este rezolvată în cadrul conceptului bio-psiho-social al „Școlii de la Socola”, care abordează determinismul comportamentului aberant prin intermediul unei „analize plurifactoriale concomitent sindromatică, etio-patogenică și socială”, utilizînd totodată în aprecierea comportamentului criteriile intensității, duratei și semnificației conștiente a actelor și acțiunilor întreprinse.

Sublinierea caracterului predominant biogen, eredo-constituțional sau cîștigat, al „psihopatiei vera sau nucleare”, impune cu necesitate evidențierea diferențelor calitative față de conduitele deviate sau stările „caracteriopatice” (tulburări de comportament sau caracteriale), dezvoltate sub influențele negative sau vicioase ale mediului social, fără de-

⁵² P. Brânzei, *Despre profilaxia defectivităților personalității psihologice*, Rev. Med. Chir. Iași, 1961, nr. 2, p. 535.

⁵³ Idem, *Directive pentru întocmirea observației psihiatrice* Iași, 1962.

⁵⁴ Idem, *Despre atitudinea medico-socială în psihopatii*, Rev. Med. Chir., Iași, 1963, nr. 4, pp. 863—866.

⁵⁵ P. Brânzei, C. Romanescu, I. Străchinaru, P. Barbă, *Considerații asupra defectivității psihice infantilo-juvenile în generarea actelor socialmente periculoase*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, București, 1963, nr. 3, pp. 267—272.

⁵⁶ P. Brânzei, *A II-a Conferință Națională de Psihiatrie*, București, 21—22 noiembrie 1969, pp. 17—24.

⁵⁷ P. Brânzei, *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine* — Ann. Méd. Psychol., T. 1, 4, 1970, pp. 505—520.

⁵⁸ Idem, *Les limites de la notion de psychopatie comme entité psychiatrique*, Comunicare la al V-lea Congres Mondial de Psihiatrie, Mexico-City, 3 decembrie 1971.

⁵⁹ Schneider, *Klinische Psychopathologie*, Thieme-Verlag, Stuttgart, 1955.

⁶⁰ K. Schneider, *Die psychopathischen Persönlichkeiten*, Wien, 1943.

⁶¹ E. Kretschmen, *Die psychopathischen Persönlichkeiten*, Berlin, 1928.

fectivitatea sentimentelor moral-sociale^{62 71} diferențe care solicită acțiuni corective, predominant biomedicale sau predominant psihopedagogice.

Explorările morfofuncționale actuale permit a diferenția din punct de vedere etiopatogenic comportamentul aberant. Astfel, în cadrul „psihopatiei vera“, apar perturbări morfofuncționale la examenele electroencefalografice, pneumoencefalografice sau aberații cromozomiale evidențiate prin tehnicile de cercetare genetică.

Studiile electro-encefalografice relevă configurații de imaturitate corticală într-un procent de 50—75%, reprezentate prin disritmii dezordonate și predominanța undelor delta. Ceea ce este mai important încă, explorările pneumo-encefalografice evidențiază atrofii cortico-subcorticale într-o proporție de 50—65%^{72—73}.

Se știe, însă, că „pe un fond encefalic deficient, tulburările de comportament se manifestă de o manieră mai evidentă sub influența factorilor sociali negativi, îndeosebi în stadiul formării caracterului“⁷⁴.

Așa cum nu trebuie să confundăm psihopatia vera cu caracteriopatiile, în aceeași măsură sîntem obligați să distingem aceste două noțiuni de „sindromul psihopatoid“ (sau caracteriopatoid), ca aspect secundar — fațadă — în cursul psihozelor oligosimptomatice sau ca expresie a sechelelor encefalopatiei⁷⁵, în care găsim manifestarea aberantă apărind pe fondul unei boli psihice sau al unei suferințe cerebrale evidente.

Cea mai frecventă confuzie se face între nevroze și psihopatii. Astfel, pentru unii autori, aceste noțiuni sînt sinonime, deoarece în ambele situații tulburările au un caracter constituțional și conștiința nu este alterată. Dar, așa cum precizează P. Brânzei, în timp ce nucleul „egofil malign“ și antisocial constituie caracteristica comportamentului psihopatic, comportamentul „egofob“ al nevroticului, cu structura etică intactă,

⁶² E. Kahn, *Die psychopathischen Persönlichkeiten*, Berlin, 1928.

⁶³ P. B. Ganuşkin, *Klinika Psihopatii în statica, dinamica, sistematika*, în Izbranie Trudi, Moskva, 1957.

⁶⁴ V. A. Ghiliarovski, *Psihiatria*, Ed. Medicală, Bucureşti, 1956.

⁶⁵ V. O. Gurevici, N. A. Sereiski, *Manual de Psihiatrie*, Ed. Medicală, Bucureşti.

⁶⁶ O. V. Kerbikov, *Izbranie trudi*, Izd. Medițina, Moskva, 1971.

⁶⁷ N. Petrilowitsch, *Abnorme Persönlichkeiten*, Basel, New-York, 1960.

⁶⁸ V. Predescu, C. Belciugăţeanu, În a II-a Conferință Națională de Psihiatrie, Bucureşti, 1969, pp. 85—96.

⁶⁹ K. Csyky, În A II-a Conferință Națională de Psihiatrie, Bucureşti, 1969, pp. 105—109.

⁷⁰ S. Roșu, A. Sîrbu, În A II-a Conferință Națională de Psihiatrie, Bucureşti, 1969, pp. 9—14.

⁷¹ P. Brânzei, *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine*, Ann. Méd. Psychol., Paris, 1970, T. 1, nr. 4, p. 507.

⁷² P. Brânzei, G. Zvonaru, *Contribuții la studiul pneumo-encefalografic în bolile psihice*, Neurol., Psih., Neurochir., Bucureşti, Vol. IX, nr. 1—2, 1964, pp. 33—38.

⁷³ O. Roman, E. Paraschivescu, R. Costiner, C. Oancea, *Importanța examenelor EEG și PEG la copii cu tulburări de comportament*, în A II-a Conferință Națională de Psihiatrie, Buc., 1969, pp. 158—159.

^{74—75} P. Brânzei, op. cit. p. 507—511.

este marcat de reținerea de a nu fi implicat în acțiuni cu implicații sociale negative⁷⁶.

Psihopatia se caracterizează prin următoarele trăsături psihopatologice dominante: cronicitatea dizarmoniei personalității (care devine manifestă în perioada dezvoltării infantilo-juvenile), egofilie până la obtuzie afectivă, malignitate, psihoplasticitate morbidă cu mare forță de inducție în lumea infantilă, ceea ce îi conferă un maximum de nocivitate socială; defectivitatea sentimentelor moral-sociale de la hipogenezie până la agenezia lor (idiotie morală), dezinhibare și pervertire instinctiv-emoțională cu eliberarea instinctului de libertate, onirofilie, agresivitate și denaturări erotice⁷⁷.

Datele enunțate mai sus au drept scop să atragă atenția asupra necesității de a păstra o atitudine exigentă în elaborarea diagnosticului de psihopatie, care presupune o maximă responsabilitate socială și de evitare a tendințelor de extindere a acestei noțiuni asupra unor reacții comportamentale pasagere, care pot apare mai ales în perioada de edificare a personalității în perioada infantilo-juvenile.

În același timp, sensul celor expuse demonstrează necesitatea măsurilor psiho-pedagogice, prin care se pot obține rezultate favorabile chiar în cazul psihopatiei vera, cunoscând că „educația constituie modalitatea universală de corecție a unei persoane în ansamblul umanității”⁷⁸.

Referindu-ne la datele epidemiologice, menționăm că statistica comportamentului aberant este unul dintre cele mai contradictorii capitole ale psihiatriei sociale.

Astfel, A. S. Henderson⁷⁹, efectuind un studiu operațional asupra incidenței bolilor psihice la adolescenții din Edimburg, în perioada 1 iulie 1964 — 30 iunie 1965, arată că dintre aceștia se aflau în evidența psihiatrică 5,6%, 50% necesitind un tratament spitalicesc. Aproximativ 30% din cazurile în evidență prezentau tulburări de comportament. Autorul constata că 29% din cazuri erau fete și 21,8% băieți. Pentru băieți, nivelul maxim de incidență a fost vârsta de 14 ani și a scăzut către 18 ani aproape de 0, în timp ce pentru fete nivelul maxim de incidență a fost vârsta de 15 ani și a scăzut la același nivel ca la băieți la vârsta de 19 ani.

Diagnosticul de personalitate anormală pentru ambele sexe crește cu vârsta și are un indice de prevalență la băieți de 18,6% în raport cu fetele de 10,6%.

B. Dmitriev⁸⁰, studiind răspîndirea bolilor psihice în unele țări în ultimii 50 ani, constată, în ceea ce privește tulburările de personalitate, că indicele statistic oscilează de la 3,2—55%, în timp ce pentru psihopatii acest indice este de 0,7—30% de locuitori.

⁷⁶⁻⁷⁷ P. Brânzei, op. cit., p. 512—513.

⁷⁸ P. Brânzei, *Les limites de la notion de psychopathie comme entité psychiatrique*, Comunicare prezentată la al V-lea Congres Mondial de Psihiatrie, Mexico-City, 3 decembrie 1971.

⁷⁹ A. S. Henderson, *Un examen épidémiologique de la maladie psychiatrique de l'adolescent*, La psychiatrie de l'enfant, vol. XI, Fasc. 1, 1968, pp. 269—296.

⁸⁰ B. Dmitriev, op. cit.

Același autor, efectuînd un studiu asupra răspîndirii bolilor psihice în diferite perioade de timp (1929—1965), constată că dinamica indicelui de morbiditate la 1.000 locuitori a fost de 3,2—59,1‰ pentru tulburări de personalitate și de 0,7—30‰ pentru psihopatii.

Din studiul structurii morbidității psihice în Franța, în cursul anului 1960, rezultă că diagnosticul de psihopatie a reprezentat 5,6‰ din totalul internărilor, dintre care 6,5‰ bărbați și 4,8‰ femei⁸¹.

Pentru același an (1960), în Elveția, internările pentru prima oară cu diagnosticul de psihopatie au reprezentat 7,36‰, dintre care un procent de 50‰ îl-au reprezentat bolnavii în vîrstă pînă la 30 ani.

Studiul ecologic în perioada infantilo-juvenilă aduce date importante privind condițiile psiho-sociale de formare și dezvoltare a personalității.

Astfel, R. Sadoun⁸¹, în cursul anilor 1960—1961, a studiat un număr de 450 dosare ale unui centru de sănătate mintală din Paris, remarcînd 92,7‰ cazuri de psihopatie dintre care 63‰ băieți și 37‰ fete, cuprinși între vîrsta de 5—16 ani. Autorul constată că, în ceea ce privește condițiile familiale, 7,34‰ nu locuiau cu nici unul din părinți, iar 13,11‰ locuiau numai cu unul din părinți. În total, 4/5 din totalul copiilor și adolescenților locuiau cu părinții, dintre care 89‰ — părinți firești și 11‰ — cuplu reconstituit. În peste 52,45‰ din cazuri, copiii au fost trimiși de către școală la centrul de sănătate mintală, pentru dificultăți școlare.

O anchetă efectuată la Stockholm pe un grup de 238 copii între 8—16 ani, privind datele psihosociale asupra mediului familial, constată următoarele: 21‰ dintre copii sînt foarte bine adaptați; 23‰ sînt bine adaptați social; 31‰ au o adaptare satisfăcătoare; 23‰ sînt adaptați mediocru și au nevoie de un tratament, iar 2‰ prezintă fenomene manifeste de dezadaptare, care impun o spitalizare. Concluziile anchetei sînt acelea că tulburările psihice ale mamei, alcoolismul și delinvența tatălui par să contribuie la dificultățile de adaptare în perioada infantilo-juvenilă⁸².

V. Predescu și colaboratorii⁸³, efectuînd un studiu pe 215 copii cu tulburări de comportament, în vîrstă de 7—16 ani, internați în clinica de psihiatrie — București, constată un intelect normal la 64,6‰ și debilitate mintală ușoară în 35,4‰ din cazuri. Pe lîngă antecedentele patologice pre și perinatale pe care autorii le înregistrează în 42‰ din cazuri, se remarcă faptul că, un rol negativ l-au avut și condițiile necorespunzătoare familiale, cu o incidență de 69‰ în cazul copiilor cu intelect normal. În același timp, autorii consideră că la bolnavii cu antecedente încărcate pre și perinatale, tulburările de comportament apar în primii 5 ani de viață, într-o proporție de 58—70‰.

⁸¹ Ann. Statist. de France, 1964, p. 86.

⁸² S. Leibovici, *L'abord écologique en psychiatrie infantile*, La psychiatrie de l'enfant, Vol. VIII, Fasc. 1, Paris, 1964, pp. 199—268.

⁸³ V. Predescu, E. Costiner, C. Oancea, *Aspecte clinice în tulburările de comportament la copil* A II-a Conferință Națională de Psihiatrie, București, 21—22 noiembrie 1969, p. 147.

C. Oancea și colaboratorii⁸⁴, studiind vârsta de apariție a tulburărilor de comportament pe un lot de copii și adolescenți cuprinși între 5—16 ani, constată următoarele: pînă la 5 ani — 49%, între 5—6 ani — 7,10%, pînă la 7 ani — 6,6%, între 8—12 ani — 28%, iar după 13 ani — 8,6%. Autorii consideră că vârsta pubertară ocupă la fete un loc mai mare în declanșarea tulburărilor de comportament.

Cravcevski O. și colaboratorii⁸⁵, analizînd un număr de 112 cazuri cu tulburări de comportament, constată că vârsta cea mai frecventă de manifestare este prepubertatea și pubertatea (46,40%), urmată de adolescență (44,60%), cu o frecvență mai crescută la băieți (76,70%), proveniți de obicei din mediul urban (76,70%) și pentru care mediul familial dezorganizat sau traumatizant a avut o influență negativă în 43,7% din cazuri.

*Relația ecologo-epidemiologică a comportamentului aberant
la populația infantilă-juvenilă din Iași*

Studiul întreprins de Serviciul psihosocial constată că, în perioada 1960—1969, din totalul de 12.485 copii și adolescenți aflați în evidența cabinetului de neuropsihiatrie infantilă de la Policlinica Municipală Iași, un număr de 616 (4,93%) au prezentat un diagnostic de comportament aberant.

Vârsta de maximă incidență a tulburărilor de comportament este cuprinsă între 11—15 ani, cu o discretă prevalență pentru sexul masculin. Detaliile pe grupe de vîrstă, relevă că cea mai mare incidență apare la grupa de vîrstă 13—15 ani.

Cercetarea noastră privind tulburările de comportament în școlile de cultură generală din municipiul Iași, pe un număr de 177 elevi (164 băieți și 13 fete), între vîrsta de 6—16 ani, arată următoarea repartitie pe grupe de vîrstă:

Grupa de vîrstă	Sexul				Total	
	M.	%	F	%		
6—11 ani	47	28,69	4	30,77	51	28,81
12 ani	27	16,47	1	7,69	28	15,87
13 ani	31	18,90	1	7,69	32	18,07
14 ani	34	20,73	4	30,77	38	21,47
15 ani	16	9,75	1	7,69	38	21,47
16 ani	9	5,36	2	15,35	11	6,21
Total	164	99,90	13	7,34	177	—

⁸⁴ C. Oancea, S. Măgureanu, S. Luculescu, V. Dogaru, E. Popovici, *Importanța factorului de vîrstă în tulburările de comportament la copil*, A II-a Conf. Naț. de Psih., București, 21—22 nov. 1969, p. 153.

⁸⁵ O. Cravcevski, V. Cravcevski, V. Oprea, R. Guga, *Studiul citorva factori etiopatogenetici și al unor forme clinice mai frecvente ale tulburărilor de comportament la 112 copii*, A II-a Conferință Națională de Psihiatrie, București, 21—22 nov., 1969, p. 177.

Situația mediului familial la cei 177 de copii și adolescenți se prezintă astfel :

Sex	Tată vitreg	Mamă vitregă	orfan de			Născut în afara căsătoriei	Părinți divorțați	Adopți	Copil unic	Total
			tată	mamă	ambii					
M.	21	11	7	1	1	7	13	2	19	82
F.	1	—	—	1	—	—	1	—	3	6
Total	22	11	7	2	1	7	14	2	22	88
% față de 177	12,42	6,21	3,95	1,35	0,56	3,95	7,91	1,35	12,42	49,71

Din datele noastre rezultă că peste 49,71% din totalul cazurilor provin din familii dezorganizate și (sau) sînt consecința unor greșeli de educație în ceea ce privește formarea caracterului în perioada dezvoltării infantilo-juvenile. Se desprinde, de asemenea, faptul că cel mai mare număr de copii cu comportament deviat se constată între vîrsta de 11—14 ani, după care numărul lor scade în mod evident :

Lipsa de supraveghere și uneori dezinteresul față de comportarea copiilor a fost constatată la un număr de 64 (36,15%) de cazuri ; au fost abandonate un număr de 9 (15,08%) cazuri, iar în 52 (29,37%) cazuri s-au constatat atitudini de brutalizare a copiilor. În 20 (11,29%) cazuri, familiile erau compuse din frați și surori vitrege cu atitudini de pînire din partea unuia dintre părinți.

Atmosfera de neînțelegere din familie manifestată prin permanente stări conflictuale, 2 cazuri, (11,39%) și toxicomanii, în special etilofilie (33 cazuri, 18,64%), se relevă de asemenea ca factori inductori negativi în structurarea defectuoasă a caracterului copiilor și adolescenților.

Datele de mai sus pledează în mod evident asupra necesității unei și mai atente asistențe psihosociale a copiilor și adolescenților, reunind în acest scop familia, școala, serviciile și instituțiile interesate în prezervarea sănătății mintale și a corectării prin metode adecvate a demodlărilor comportamentale.

*

AFEȚIUNILE NEUROLOGICE (cu sau fără tulburări psihice manifeste, inclusiv tulburările de limbaj).

Tulburările neurologice cu sau fără perturbări psihice manifeste reprezintă un indice de frecvență de 22,5% din totalul cazurilor în

evidență, a căror distribuție pe grupe de vîrstă și sex se prezintă după cum urmează :

Grupa de vîrstă	M. %	F. %
0—3	41,65	40,10
4—5	37,46	28,39
6—10	22,43	18,16
11—12	15,86	17,79
13—15	13,48	14,03
+ 15	4,45	5,79
Total	22,05	20,85

Așa cum se observă, cea mai mare frecvență apare la vîrsta de 0—5 ani, într-o proporție sensibil egală la ambele sexe, după care se constată o descreștere netă a cazurilor noi, îndeosebi după vîrsta de 15 ani.

În cadrul tulburărilor neurologice cu sau fără tulburări psihice, un loc important îl ocupă sechelele post meningo-encefalitice, cu o distribuție pe grupe de vîrstă și sex care configurează un indice de prevalență mai mare pentru sexul masculin (55,97%) în raport cu sexul feminin (44,03%), atît în ceea ce privește repartitia pe sexe, cît și cea pe grupe de vîrstă, cu o frecvență mai mare în perioada 0—5 ani (45,32% băieți și 40,89% fete), valori care descresc gradual după vîrsta de 15 ani.

În cadrul encefalopatiilor un loc aparte îl ocupă sechelele neuro-psihice după traumatisme cranio-cerebrale.

Important de semnalat în instabilitatea psihomotorie cu intelect de limită, este că băieții reprezintă 2/3 din cazuri în raport cu fetele și că vîrsta de maximă incidență este 0—10 ani la ambele sexe. Aceasta ar pleda pentru fenomenele de întîrziere a maturizării stadiale cerebrale prin diverse suferințe primare sau secundare endo-exogene.

Tulburările de limbaj, diferite ca expresie clinică, reprezintă un procent de 3,63% din totalul copiilor și adolescenților în evidență.

Repartiția pe grupe de vîrstă și sex a cazurilor prezentînd tulburări de vorbire care relevă frecvența mare a tulburărilor de limbaj în perioada de vîrstă 0—10 ani, ni se pare a ține mai mult de lipsa de maturizare a sistemului nervos central, în timp ce tulburările care apar după vîrsta de 11 ani ar ține mai mult de un factor psihogen.

Referitor la datele cu privire la encefalopatiile infantile, amintim că tulburările motorii, ca expresie a leziunii în general neevolutive a sistemului nervos central, nu constituie singura expresie a suferinței cerebrale. Se înregistrează, în acest sens, fenomene de rigiditate mentală, perseverații, labilitate emoțională, tulburări perceptivă și de atenție, întîrzieri ale dezvoltării psihice etc. În același timp nu este exclusă totuși dezvoltarea superioară a proceselor de cunoaștere.

Explorările psihologice privind determinarea coeficientului intelectual, atestă cele menționate mai sus. O sinteză efectuată de Fr. Mindler⁸⁶ (pe care o reproducem în cele ce urmează) este demonstrativă în acest sens :

Autorul	Sub 70(%)	70-90(%)	Peste 90(%)
Asher și Shonell	45,2	26,8	28,0
Miller și Resenfeld	50,0	22,5	27,5
Ingram	43,8	30,0	26,2
Hopkins, Bice, Colton	49,0		51,0
Dunsdon	58,6		41,4
Henderson	48,4	25,1	26,5

Aceste date ne atrag atenția asupra criteriilor diferențiate care trebuie luate în considerare în aprecierea riscului de eșec în cazul encefalopatiilor infantile, ca și asupra măsurilor privind inserția lor socioprofesională.

Și, în fine, tot cu privire la encefalopatiile infantile, sînt de amintit tulburările de limbaj care apar pe plan secundar în raport cu tulburările de motricitate.

După diverși autori, frecvența tulburărilor de limbaj în encefalopatii se prezintă astfel :

Autorul	Anul	%
Asher și Shonell	1950	52
Thomsen	1952	58
Dunsdon	1952	70
Ingram	1955	48,8
Deaver	1955	75
Andersen	1957	57
Tardieu	1958	76,7
Hansen	1960	50
Denhoff și Robinault	1960	68
Rabaud, Carrié și colab.	1964	57

Tulburările neuromotorii, ca și tulburările psihice din encefalopatiile infantile și alte afecțiuni neurologice, aduc în atenția medicului și a psihopedagogului importante probleme de tratament, educație și orientare școlară și profesională a copiilor și adolescenților care prezintă un handicap neuropsihic mai mult sau mai puțin exprimat clinic.

⁸⁶ Fr. Mindler, *Les troubles de la parole dans l'infirmité motrice cérébrale*, La psychiatrie de l'enfant, vol. IX, Fasc. 2, Paris, 1966

Datele epidemiologice relevate de studiile întreprinse de serviciul psihosocial, sînt în concordanță cu valorile medii de morbiditate comunicate de țările puternic dezvoltate.

Referindu-ne concludiv la studiul ecologo-epidemiologic al tulburărilor și bolilor psihice la populația infantil-juvenilă din municipiul Iași, ținem să precizăm că acesta a avut ca scop de a stabili nivelul probabil de frecvență a morbidității prin boli psihice, în vederea prevenirii cauzelor de eșec adaptativ instructiv-educativ și socio-profesional, în acțiunea generală de apărare a sănătății mintale.

*

În altă ordine de idei, găsim indicat a reda concluziile noastre privind riscul de eșec adaptativ socioprofesional în cazul tinerilor muncitori cu potențial înalt de calificare, studiat cu ajutorul unui chestionar bio-psiho-social.

A fost aleasă în acest scop Uzina de Fibre Sintetice Iași, avînd în vedere utilizarea tehnică modernă a întreprinderii, faptul că majoritatea salariaților sînt tineri provenind atît din mediul rural cît și din mediul urban, ceea ce în mod diferențiat ridică interesante probleme de adaptare socio-profesională.

Distribuția pe grupe de vîrstă și sex a celor 2 061 subiecți cercetați de noi se prezintă în felul următor :

Grupe de vîrstă	Distribuția pe sexe				T o t a l	
	M	%	F	%	Cifre absolute	%
18—20	249	19,21	150	19,60	399	19,36
21—25	563	43,44	378	49,41	941	45,67
26—30	210	16,20	123	16,07	333	16,16
31—35	125	9,64	61	7,96	186	9,02
36—40	74	5,71	28	3,66	102	4,95
41—45	40	3,06	17	2,22	57	2,76
46—50	24	1,86	8	1,04	32	1,55
51—55	8	0,62	—	—	8	0,39
56—60	3	0,23	—	—	3	0,14
Total	1296	99,97	765	99,96	2061	100,00

Așa cum rezultă din tabelul de mai sus, o proporție de 87,16% este reprezentată de salariații în vîrstă de 18—30 ani dintre care 67,94% de sex masculin și 32,06% de sex feminin.

În ce privește proveniența (rurală sau urbană) distribuția salariaților se prezintă astfel :

Grupe de vîrstă	Proveniți din mediul urban				Proveniți din mediul rural			
	M	F	Total	%	M	F	Total	%
18—20	52	44	96	19,16	197	106	303	19,42
21—25	107	84	191	38,12	456	294	750	48,08
26—30	58	43	101	20,16	152	80	232	14,87
31—35	31	21	52	10,38	94	40	134	8,59
36—40	22	8	30	5,98	52	20	72	4,61
41—45	9	10	19	3,79	31	7	38	2,43
46—50	3	2	5	0,99	21	6	27	1,73
51—55	4	—	4	0,79	4	—	4	0,26
56—60	3	—	3	0,59	—	—	—	—
Total	289	212	501	99,96	1007	553	1560	99,99

Așa cum rezultă din datele de mai sus, pe ansamblu, 75,69% îl reprezintă salariații proveniți din mediul rural și 24,31% cei din mediul urban. Această situație atestă în mod evident transformările demografice care au loc și la nivelul municipiului și județului Iași, ca urmare a politicii de dezvoltare social-economică a țării.

Grupele de vîrstă cu cea mai mare pondere pe întreprindere sînt cuprinse între 18—30 ani (87,16%), dintre care 76,79% provin din mediul rural.

Fișa bio-psiho-socială elaborată de noi cuprinde un număr de 125 paragrafe care împreună cu detaliile acestora însumează peste 800 de răspunsuri posibile. În ceea ce privește datele deosebit de nuanțate prin semnificațiile ce le conțin, ne vom opri aici doar asupra unor aspecte mai semnificative.

Referindu-ne la motivele care au determinat plecarea din localitatea natală, rezultă că în 1374 de cazuri (66,66%), factorul hotărîtor a fost aspirația către o calificare profesională prin completarea studiilor de învățămînt general; 343 (25%), profesional; 665 (48,42%, liceal; 286 (20,80%) iar universitar 80 (5,81%).

În ce privește modalitățile de orientare în alegerea profesiei, remarcăm că un număr de 702 tineri au fost îndrumați de către părinți și numai 235 cazuri sfaturile învățătorilor au fost determinante. Aceasta ne atrage atenția asupra necesității unei strînse legături a școlii cu familia și în același timp ca părinții să fie ei înșiși mai amplu orientați în procesul complex de alegere a profesiei de către tineri.

Referindu-ne la interrelațiile stabilite în procesul de producție, remarcăm că din totalul de 2 061 salariați, un procent de 72% au subliniat în chestionar influența favorabilă pe care o exercită *intrajutorarea* și colaborarea între tovarășii de muncă. Această subliniere ne atrage atenția nu numai asupra necesității studiului relațiilor de microgrup productiv în orientarea și formularea principiilor de organizare a producției, dar și asupra realizării unei cunoașteri cît mai complete a per-

sonalității umane sub aspectul variabilelor sale care intervin în determinismul conduitei adaptative sau non-adaptative.

În procesul muncii participă și se dezvoltă personalitatea umană cu capacitățile, interesele și motivațiile sale. Dacă interrelațiile umane influențează considerabil calitatea climatului de microgrup, particularitățile individuale de reacție adaptativă om-producție își mențin rolul lor predominant.

În funcție de structura personalității tinerilor, care deși lucrează în aceleași condiții și-și îndeplinesc în mod corespunzător sarcinile de producție, pe plan subiectiv se constată totuși următoarele particularități pregnante ideo-afective și volitive în ceea ce privește riscul eșecului adaptativ :

— exprimă *neîncredere* în propriile forțe un număr de 162 (0,78 %) tineri fără a se considera însă depășiți ;

— se *subestimează* în raport cu alți membri ai grupului 120 (0,58 %) tineri ;

— exprimă *neîncredere* în forțele personale un număr de 77 tineri (0,37 %), considerându-se *depășiți* de complexitatea utilajelor și a sarcinilor de producție*.

Adaptarea la condițiile micro-climatului industrial constituie un proces care se produce în timp și în care structura temperamentală (intensitatea, durata și echilibrul proceselor nervoase fundamentale) pe de o parte și starea inițială a organismului pe de altă parte, intervin în mod hotărâtor.

În acest sens remarcăm că zgomotul și temperatura ridicată sînt în general mai greu suportate de bărbați decît de femei. Astfel bărbații consideră zgomotul drept cauză a oboselii în 493 cazuri față de 229 femei, iar 512 bărbați și respectiv 181 femei, temperaturile ridicate. Pe de altă parte, femeile acuză cu o mai mare frecvență labilitatea emoțională — 243 față de 157 bărbați.

Oboseala fiziologică în cursul turelor de zi apare la femei indeosebi după 6 ore de muncă, în timp ce la bărbați frecvența maximă se constată în ultima oră a schimbului.

Ne apare de asemenea interesant a semna că *situațiile subiective conflictuale* la locul de muncă au aceeași pondere, în testările noastre (ca și stressurile senzoriale) în determinarea cauzelor de oboseală precoce și în instituirea unei labilități emoționale, indeosebi la tinerele fete, într-o proporție de 0,91%.

Situațiile enunțate indică necesitatea formării grupului de lucru pe baza unei sociograme corespunzătoare, cît și în cazurile extreme a psihoterapiei raționale de grup în perspectiva acțiunilor de prezervare a sănătății mintale a tinerilor muncitori în proces de adaptare.

* Precizăm că tinerii respectivi se află în primul an de activitate.



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



CONFLICT ȘI ADAPTARE

NECULAI COSMOVICI

Trăsăturile personalității și factorii de mediu care intervin în adaptarea și integrarea omului, o pot fi cunoscute prin rezultatele activității sale individuale și sociale. În același timp, aceste trăsături (în înțelesul de calități firești ale personalității în dinamica ei) și factorii determinanți de mediul ambiant (familial, școlar, profesional, social) pot fi mai bine cunoscuți prin opusul integrării, respectiv prin neadaptare sau dezadaptare, corespunzător legii variațiilor concomitente. Într-adevăr, dezadaptarea își explică geneza ascunsă de cele mai multe ori prin situația de conflict (fenomen psihologic dinamic cu semnificație atât pozitivă, cât și negativă), apărută în procesualitatea activității psihofiziologice.

Interpretarea psihologică materialist-dialectică privind condiționarea și determinarea conflictului implică analiza concomitentă atât a particularităților individuale, cât și a factorilor socio-culturali, corespunzător structurii dominante a unei anumite societăți.

Această interpretare determinist-științifică include dialectic însuși sensul care se acordă semnificației noțiunii psihologice despre conflict ca proces generator de progres, cât și ca proces dezadaptativ, calitativ diferit în raport cu structura și ideologia unei societăți date.

Studiul adolescenței, „vîrstă a furtunilor“, „a conflictelor și frământărilor“¹ poate da naștere cu multă ușurință la exagerări sau interpretări eronate în ceea ce privește sensul conflictului și al conflictualității, dacă se pune accentul doar pe anumite aspecte, ignorîndu-se ansamblul particularităților psihoplastice, modulator-formative, caracteristice stadiilor succesive de configurare și maturare a personalității.

S-ar părea că prin eludarea interpretării explicative privind structura personalității adaptate, s-ar denatura originea și semnificația psihologică a conflictului sau, cu alte cuvinte, problema cînd apare și cum se manifestă conflictul pe plan onto și psiho-genetic. Deși din punct de vedere onto-genetic, conflictul cuprinde în determinismul său causal re-

¹ V. Pavelcu, *Invitație la cunoașterea de sine*, Edit. Științifică 1970, p. 14—116.

lațiile și corelațiile active dintre ereditate, organism și mediu, semnificația sa ca instanță psihologică devine totuși manifestă în procesul de adaptare și integrare umană, începînd din momentul diferențierii conștiinței de sine.

Dacă admitem apariția ontogenetică și diferențierea psihogenetică a conflictului ca proces contradictoriu inerent în formarea și dezvoltarea personalității corespunzător stadiilor sale evolutive, respectiv ca dimensiune a personalității, care depinde atît de factorii interni cît și de cei externi, trebuie să acceptăm și existența unor surse și mecanisme apropiate în formarea și declanșarea conflictului.

J. Nuttin, între numeroși alți autori, definește motivațional conflictul „ca o situație în care două forțe, mai mult sau mai puțin echivalente și de direcții opuse (sau incompatibile), acționează asupra subiectului”². Deci, conflictul, ca proces psihologic, presupune o contrapunere activă între tendințe, impulsuri, dorințe, cerințe, nevoi, care deși apar simultan și cu forțe semnificativ apropiate, acestea sînt calitativ diferite totodată.

„Conflictul este prin excelență un factor al tensiunii afective. Două sau mai multe tendințe, egale în intensitate, dar calitativ incompatibile, creează conflictul”³ și — adăugăm noi — în condițiile de etapă conștientizată, conflictul se manifestă ca o contradicție obligatorie ideo-afectivă între valorile biologice și valorile sociale, cu semnificație sensibil apropiată, însă calitativ opusă. Conflictul apare, de asemenea, cu semnificație psihologică esențial diferită și în raport de stadiul ontogenetic al personalității.

Stadiul adolescenței, cu etapele sale succesive în dezvoltarea personalității, fiecare cu anumite dominante și ale lor constelații, este prin excelență „vîrsta conflictelor” cînd apar „numeroase cazuri de dezadaptare, de rupere a echilibrului psihic în favoarea emotivității”⁴ și, totodată, calitativ diferite în ceea ce privește mobilul conflictelor și semnificația conștientizată a conflictualității.

Procedînd la o analiză sistematică, se pot diferenția două categorii calitativ diferite în geneza conflictului, deși acestea sînt totuși unitare în conținutul dinamic al personalității :

— *conflict endogen* : subiectiv, intrapersonal, intrasubiectiv, intrapsihic ;

— *conflict exogen* : obiectiv, interpersonal, intersubiectiv, interpsihic.

Între categoriile de conflicte endogene și exogene există condiționări reciproce și treceri succesive în dinamica lor endoexogenă.

După intensitatea și semnificația forțelor angajate în conflict (tendințe, impulsuri, cerințe, nevoi, trebuințe, aspirații) se pot diferenția, de asemenea, patru categorii de conflicte psihofiziologice : normale, intermediare, patologice și limitrofe.

² J. Nuttin, *La motivation*, în „*Traité de psychologie expérimentale*”, P.U.F., Paris, 1963, V, p. 49.

³ V. Pavelcu, *Din viața sentimentelor*, Edit. Enciclopedică, Buc., 1969, p. 52.

⁴ V. Pavelcu, *Limitele afectivității*, teză doctorat, Iași, 1936

Admițind existența conflictului psihofiziologic ca instanță firească în formarea personalității și adaptării adolescentului și a conflictului intermediar ca generator de conduite deviate, recunoaștem totodată că acestea se pot rezolva eventual prin autoreglare, în sensul epuizării lor „economice” prin „analiză” la nivelul instanțelor morfo-funcționale, subcorticale, respectiv fără etapă conștientizată, sau în condițiile experimentului personal, mai mult sau mai puțin conștientizat. În anumite condiții defavorabile somatopsihice și de mediu, conflictul poate genera, însă, o stare de conflictualitate cu blocaj tranzitoriu sau prelungit al proceselor adaptative, cit și fenomene dezadaptative transpuse în tulburări caracteriale sau în comportament aberant.

În psihologie, psihopatologie și psihiatrie au existat și există diferite opinii cu privire la semnificația conflictului în etiologia tulburărilor și a bolilor psihice. Cele mai multe referiri cu privire la semnificația conflictului se fac — după cum este bine cunoscut — în legătură cu etiologia nevrozelor, considerate de unii autori, de fapt în mod exagerat, ca o modificare esențială a procesualității mintale prin cauze de contrapunere exclusiv psihogenă, ajungându-se chiar la generalizarea tezei că toate bolile psihice, inclusiv psihozele cu etiologie exogenă bine precizată, s-ar datora în esența lor tot unor conflicte perturbatoare ale raporturilor dintre Eu și Supra Eu (lumea opresivă).

După opinia noastră, conceptul tridimensional bio-psiho-social dinamic și totodată unitar, dezvoltat de P. Brânzei în contextul psihiatriei contemporane, răspunde de o manieră cuprinzătoare contradicțiilor pe care le implică diversele teze sau doctrine subiectiviste sau obiectiviste despre rolul „conflictului” în generarea demodulărilor sau îmbolnăvirilor psihice :

Recunoscînd bolile psihice ca o suferință a organismului luat ca un întreg, nu se poate admite totuși că conștiința este un epifenomen fără eficacitate și importanță asupra activității fiziologice. În consecință, considerînd interrelațiile somatopsihice ca un raport dialectic dintre conținut și formă, explorările funcționale au ca scop de a obiectiva nu numai modificările biologice care generează formele clinice ale bolilor psihice, ci și modalitățile prin care starea de conștiință influențează dinamica fondului biologic prin intermediul celui de al doilea sistem de semnalizare ⁵.

În această ordine de idei și reținînd diferențele calitative dintre psihismul uman și cel animal, se impune totodată să ne reamintim că Pavlov și școala sa au demonstrat, de fapt, realitatea psihogenă a conflictului prin crearea „nevrozei experimentale” la animale, aducînd totodată, în acest mod, importante contribuții la determinarea tipului de sistem nervos, corespunzător modalităților de răspuns la conflictul creat între reflexele absolute, pe de o parte, și între acestea și reflexele condiționate, pe de altă parte.

O analiză interesantă asupra semnificației conflictului în adolescență (și care se apropie de modalitatea cercetării noastre), a fost reali-

⁵ P. Brânzei, *Contributions à l'étude des explorations morpho-fonctionnelles dans la psychiatrie*, Ann. Méd. Psychol., 1964, I, p. 1—20.

zată de Bianca Zazzo⁶, concluziile acestui studiu pe un număr de 665 subiecți subliniind „semnificația crizei, ca rezultat al conflictelor interne“.

Reținând realitatea semnificativă a conflictului și a componentelor sale calitativ diferite, frustrația și stress-ul în dereglările psihogene, aceasta nu înseamnă că oricine și oricum poate și trebuie să facă nevroză (sau altă boală psihică) de natură psihogenă. În această ordine de idei ar fi de reținut — după cum se exprimă V. Pavelcu — că „nu există luptă mai grea decât cu noi înșine și un adversar mai puternic decât eul, o conștiință mai fragilă și mai veritabilă decât conștiința de sine“, care angajează în permanentă acțiune omul pentru a realiza adaptarea și echilibrul prin asimilare și acomodare, căci „conflictele dintre om și ambianță devin contradicții ideale și logice“, iar personalitatea se formează „în lupta interioară“⁷.

Dacă „conflictul intermediar“ constituie o reacție la frustrare sau un sistem de alarmă la „agentul presant“, situație care, după cum s-a spus deja, poate fi rezolvată prin autoreglare adaptativă, este necesar să precizăm ce înțelegem prin „conflict patologic“.

După opinia lui P. Brânzei, „personalitatea umană, cu diferitele ei particularități determinate de tipul de sistem nervos și condițiile dezvoltării sociale, poate prezenta diverse situații dezadaptative, favorizate prin deteriorări biologice encefalice primare sau secundare, sau tulburări caracteriale în condiții de contradicție dintre tendințele individuale și normele de conduită ale unei anumite societăți“^{8, 9}.

Cu privire la conștiința modificată, subliniază, de asemenea, că „se cunosc efectele perturbatoare asupra conștiinței, pe care le determină modificarea necorespunzătoare a activității nervoase superioare prin diverse substanțe narcotice sau simulative, prin anumite dezechilibre umorale, hormonale sau metabolice, prin excitații ideo-afective nefavorabile, cât și prin agresiunile fizice directe asupra creierului, toți acești factori diferiți putând determina, în egală măsură, diferite stadii de perturbare a conștiinței“¹⁰.

Rezultă, deci, că sindromatica conflictului intermediar și patologic poate fi sistematizată cu ajutorul criteriului nosologic psihiatric, după cum psihologia clinică se raportează de asemenea sindromatic la „dominantele“ personalității.

Conflictul limitrof ar presupune o „echilibrare neoscilatorie“ în sensul unei incapacități stagnante de adaptare la condițiile în continuă schimbare a mediului, care ar corespunde în primul rând stării de plat a oligofreniilor, diferențiată de la formele de inadaptare relativă a debilității mintale, până la anadaptarea din idiotie, liniște senină biciuită

⁶ B. Zazzo, *La psychologie differentielle de l'adolescence*, P.U.F., Paris, 1966, p. 178, p. 183—186.

⁷ V. Pavelcu, *Invitația la cunoașterea de sine*, Ed. Șt., București, 1970, pp. 69—77.

^{8, 9} P. Brânzei, *Considerații privind particularitățile clinice în cadrul nosologic al psihopatiilor*, Conf. Naț. de Psihiatrie, București, 1969.

¹⁰ P. Brânzei, *Considerații asupra responsabilității penale atenuate a bolnavilor psihici*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, București, 1963, nr. 4, p. 302.

în mod episodic de violente tempeste ale unor contradicții endo-exogene rudimentare de frustrație a instinctelor absolute (de apărare, alimentare sau de perpetuare).

Referindu-ne la particularitățile bio-psiho-sociale pe care le impune ierarhizarea calitativă și motivațională a conflictelor în adolescență, apare necesitatea precizării particularităților *dominantelor „nucleare”*, pe seama cărora se configurează anumite *conflictualități* dinamice corespunzătoare „schemei lor ontogenetice, situațiilor tip și evenimentelor”¹¹:

11—13 ani = conflict pubertar (căutarea de sine);

14—16 ani = conflict de afirmare (afirmarea de sine);

17—20 ani = conflict între rol și statut, profesie, carieră, vocație, prin care se realizează sau nu dominanta vectorială de integrare socio-profesională.

Aceste dominante stadiale se „compun” din subdominante (și acestea — din elemente bio-psiho-sociale, care pot deveni subdominante în situații-evenimente personale și de grup), subdominante care devin la rîndul lor dominante, corespunzător raportului dialectic dintre general, particular și singular.

Pentru precizare luăm ca exemplu adolescența secundară (14—16 ani) cu dominanta afirmare de sine (afirmarea euului) și căreia îi corespunde conflictul de afirmare. Afirmarea de sine este, de altfel, dominanta cea mai interesantă și dificilă la adolescenți, deoarece „eul care se afirmă intră frecvent în conflict cu ambianța, atrăgînd și dezadaptări trecătoare”¹².

Dominanta de afirmare reprezintă o expresie a întregii evoluții anterioare, care influențează evident asupra dezvoltării ulterioare a personalității.

Ca subdominante ale afirmării de sine, în stadiul secundar al adolescenței, se diferențiază în primul rînd:

- autonomia și independența;
- activismul erotic;
- interesul pentru cunoaștere;
- modelarea idealului despre lume și viață;
- încrederea în sine și tendința de impunere personală;
- solidaritatea și singurătatea;
- reacții conflictuale mai intense și manifeste.

Subdominantele sînt formate din *elemente constitutive* fundamentale bio-psiho-sociale, cu o tendință limitativă de generalizare. Ele se manifestă printr-un stil corespunzător dinamicii personalității în formare, luînd forme de desfășurare favorabile sau nefavorabile, pozitive sau negative, însă cu tendința generală a efortului conștient de adaptare și integrare:

„Adolescentul traversează o etapă decisivă a „integrării psihologice”, care transformă raporturile sale cu mediul familial, dar nu numai cu el.

¹¹ M. Debesse, *Psihologia copilului*, (trad. rom.), Ed. Did. și Ped., București,

¹² Ibidem, pag. 90.

Rezistențele întâmpinate în realizarea dorințelor și aspirațiilor constituie sursele principale de conflict. Aceste conflicte pot fi, de asemenea, provocate sau favorizate de mediul nefavorabil, conflictualitatea în această situație manifestându-se de obicei sub formă de „crize paroxistice”¹³.

De exemplu, subdominanta *autonomiei și independenței* raportată la autoritate poate lua uneori forme bizare, de neînțeles, în funcție de evenimente personale și situații — tip de viață; alteleori, ele nu apar ca manifestări negative evidente, ci sînt ascunse (conflict interior, însoțind o reacție constructivă de apărare).

Ca elemente constitutive ale acestei subdominante, favorabile adaptării și integrării fără dificultăți mari (sub aspect temperamental-caracterial), întîlnim:

- autocontrolul și stăpînirea de sine (a impulsurilor);
- norme de conduită înțelese și acceptate;
- creații personale și originale, „emancipare progresivă”¹⁴;
- responsabilitate, seriozitate, simțul datoriei și al obligației;
- capacitatea de sacrificiu etc.

Ca elemente constitutive morbide, neconstructive, defavorabile adaptării și integrării adolescentului, remarcăm nesupunerea (față de familie, școală etc.), violențele, actele impulsive, egoismul, fuga din fața efortului, izolarea, singurătatea, lenea, indiferența, pasivitatea, diferite forme ale excentricității (ținută, gesturi, limbaj, corespondență, senzaționalul, aventura) etc.

În ceea ce privește sursele de conflict, ele pot fi grupate ecologic în: predominant familiale, școlare, socio-profesionale și ocazionale.

Dintre foarte numeroasele formule, tipuri și surse de conflict, amintim doar de *sinucidere*, *anxietate* (Catell consideră anxietatea ca un factor general „U.I. 28”, unul din cei 21 factori de bază ai personalității, de natură biosocială) și mai ales de *conflictul între generații*.

În descoperirea surselor și cauzelor de conflict se folosesc metode și tehnici de investigații generale și speciale, dintre care menționăm:

- Studiarea documentelor personale (jurnale, însemnări, agende, creații artistice, autobiografii);
- Observația și autoobservația (conștiința de sine, reveria, fantezia, nostalgia);
- Convorbirea (mărturisirea, confidența, autoexplicarea).
- Se folosesc teste și chestionare de personalitate, care pot să surprindă modalitățile de adaptare și neadaptare, vizînd conflictul, mai ales în psihopatologie;
- Chestionare de adaptare (inventarul psihonevrotic al lui Woodworth — care surprind: adaptarea la mediu, situații anormale de frică; amintirea unor neplăceri trăite, dispoziții afective, reacții antisociale, obsesii și impulsuri, instabilitate emotivă);

¹³ M. Debessc, op. cit. p. 92.

¹⁴ V. Pavelcu, op. cit., p. 115.

— Chestionare multifazice (inventarul personalității al lui Bernreuter, care măsoară : tendințele nevrotice, autosuficiența, dominanța, supunerea, introversiunea — evtraversiunea) ;

— Inventarul de personalitate multifazic, folosit pentru tulburările de personalitate (cu 9 scări clinice de bază) ;

— Tehnici proiective care cuprind : metode asociative (Rorschach), metode constructive (T.A.T., care surprinde : dominarea, supunerea, agresiunea, conflictul cu starea sa de incertitudine, indecizie, lupta între impulsuri, trebuințe, dorințe, scopuri) ; testul de frustrație Rosenzweig, stabilind direcția agresiunii, tipul de reacție ; testul Symonds pentru adolescenți ; metode de completare (probele de completare a unor fraze ; metoda asociației de cuvinte).

Un alt test pe care noi îl apreciem și îl folosim este afectivo-diagnosticul lui P. G. Weil, care întrunește trei condiții : asociația prin imagini, asociația prin cuvinte și reflexul psiho-galvanic. Acesta pune în evidență emotivitatea interioară, tendința la inhibiție, facilitatea exteriorizării afective, expansivitatea și sursele de conflict.

În scop ilustrativ, prezentăm câteva aspecte de conflict, reliefate de unul din cazurile noastre unde manifestarea divergențelor între autoritate și independență, marchează evoluția de la conduita deviată la comportamentul patologic discordant.

D. P. (18 ani, clasa a XI-a), urmărit de noi timp de 2 ani. Se internează pentru „dezadaptare școlară și sindrom nevrotic“ la 16 ani ; apoi se reinternează cu „sindrom discordant“ la 17 ani.

Familia divorțată de 10 ani ; stă cu mama într-un apartament. Constituție leptosomă. Imaginație și fantezie bogată ; disociere metaforică ; serie versuri, participă la cenacluri literare ; a publicat poezii.

Cităm din scrisorile lui fără să le comentăm :

Mă simt foarte, foarte singur, ... mă simt foarte, foarte plictisit, ... figurile tuturor oamenilor mă enervează, ... mă simt ca paralizat, ... am nevoie de un prieten fantastic, ... în mintea mea haotic însă ... ați patronat închipuirea mea ... nimeni nu m-a înțeles în așa hal cum ați făcut-o. ... Nu reușesc să-mi fac un program, ... nu sînt un obsedat sexual. Sînt un obsedat al femeii pe care din nefericire am iubit-o, ... mă simt foarte prost la școală. ...

Să rabd de foame... să rabd de sete... altfel ar însemna să rățăm prin mare / ca acel crustaceu fără mișcări precise / sau pe coasta negrei riți unde sînt / eu și Prometeul tăcerii (din scrisoarea nr. 1).

În ziua de astăzi... mirosirea trandafirului trebuie să o faci cu masca de gaze pe față... seriozitatea condiției umane... este dezgustătoare...

Comportamentul deviant al acestui adolescent interesant prin motivația conflictualității sale interne, ridică totodată probleme deosebite educative și de psihoterapie activă.

Psihoterapia ocupă un loc important în rezolvarea conflictelor, urmărind adaptarea, armonizarea individului cu lumea.

Dintre modalitățile multiple de psihoterapie utilizate de psihologi clinicieni la copii și adolescenți, după tipul și sursa de manifestare a conflictului, amintim : antrenamentul autogen, discuția explicativă, analiza și discuția psihologică, psihoterapia de grup și de mediu.

Considerațiile cu privire la semnificația conflictului ca factor de risc în generarea eșecului adaptativ la adolescenți (factor căruia P. Brânzei îi acordă o deosebită atenție în cadrul studiilor efectuate prin serviciul psihosocial pentru apărarea sănătății mintale a tineretului în procesul de adaptare și integrare), au ca scop de a justifica însăși metoda folosită de noi prin intermediul chestionarului S.F.S., aplicat la 5 000 elevi din clasa a VIII-a.

Metodologia generală a studiului întreprins în cadrul serviciului psihosocial, cât și relatarea integrală a chestionarului S.F.S., care ne-a servit și la sesizarea situațiilor ideo-afective conflictuale la adolescenții cercetați, sînt expuse în articolul „Modalități și posibilități de cercetare aplicativă privind adaptarea și integrarea socială a adolescentului”.

Folosind chestionarul S.F.S. (școlar-familial-social) de investigație colectivă la adolescenți (14—16 ani, clasa a VIII-a), am desprins răspunsurile specifice adresate întrebărilor care vizau reacții conflictuale la anumite evenimente personale și situații caracteristice familie-școală. Aceste reacții conflictuale în adolescența secundară (14—16 ani), cu dominantă afirmarea de sine, ne oferă posibilitatea unor interpretări adecvate cu privire la conflict ca factor progresiv normal, dar și ca factor de risc în generarea eșecului adaptativ. Răspunsurile la cele 12 întrebări din chestionarul S.F.S. le prezentăm în ordinea notațiilor individuale de autoapreciere a „eu-lui” în afirmare, intrapersonal, precum și interpersonal. În acest fel, se poate surprinde relația dialectică a reacțiilor conflictuale interne și externe.

Din datele noastre rezultă că 33,5% elevi și eleve prezintă evidente reacții emotive, deși nu se manifestă în exterior prin anumite acte de conduită dezechilibrate. Mai mult de jumătate din subiecți (57,5%) prezintă o emotivitate crescută, puternică, asociată cu timiditate (mai ales cînd sînt ascultați la lecție în clasă), diferențiată astfel :

— 43% numai în anumite situații prezintă reacții emotive vii, manifestate prin iritabilitate, instabilitate, ușoare stări de agitație, iar uneori de opoziție ;

— 8,5% au reacții emotive frecvente, manifestate de cele mai multe ori prin plîns, insuficientă capacitate de stăpînire, de control, prin reacții de excitație interioară și inhibiție exterioară. Redăm cîteva din răspunsurile cele mai frecvente la această categorie :

„cînd sînt nedreptățită plîng” ; „sînt emotiv și plîng de nervi” ; „plîng foarte ușor și foarte mult” ; „la matematică mă intimidă și plîng în loc să răspund la tablă” ; „plîng cînd sînt jignit” ; „plîng, mă intimidă, mă răcoresc” ; „la unele obiecte și la unii profesori mă intimidă și plîng” ; „dacă mă ia prea repede și nu știu, plîng, deși știu” ;

— 6% din subiecți prezintă o emotivitate exagerată, adevărate stări de afect cu modificări neurovegetative manifeste și reacții comportamentale neprevăzute, până la paralizarea capacității de integrare instructiv-educativă și familială : plins prelungit și în spasme, inhibiție prelungită, stări de agitație puternice cu mici crize psihomotorii, neliște, grijă, teamă, frică permanentă de ascultare la lecții.

Factorii exteriori (profesori, colegi) traumatogeni inhibă și fixează reacții neadecvate, prelungite, cu caracter de eșec : dezangajare și neparticipare la viața colectivă a clasei, labilitatea entuziasmului spontan și trăit, evitarea efortului și, în unele cazuri, fuga de acasă. Datorită situației școlare și a neînțelegerilor familiale (teamă de pedeapsă din cauza unor părinți prea severi) apar direcționări către o viață „plină de liniște” și preocupări care satisfac sensibilitatea afectivă prin reverie. În această categorie de subiecți hiperemotivi predomină fetele (4,2%) și mai ales cei din mediul urban :

— 9% din subiecții investigați au evitat să răspundă. Această evitare o putem considera, într-un fel, ca un gest de apărare și reținere a „secretelor”, de neconfesiune a intimității, dintr-o prea mare sensibilitate afectivă cu caracter introvertit. Dar, mai putem interpreta ezitarea, în același timp, și ca o reacție de opoziție, de neîncredere, ca fugă de răspundere sau ca o neînțelegere a întrebărilor. Presupunerea neînțelegerii întrebărilor nu rezistă, deoarece găsim un coeficient destul de ridicat (în jur de 10%) de ezitanți.

Aceste stări și „reacții conflictuale” în zona sensibilității afective, nu le putem considera numai ca rezultatul structurării individuale a subiecților. Este adevărat, există anumite predispoziții constituționale ale tipului de sistem nervos respectiv, ale temperamentului. Dar reacțiile și stările defavorabile constatate, dificultățile adaptative, țin și de mediul familial și școlar, care au stimulat și stimulează neadecvat anumite tensiuni afective.

Un alt aspect pe care l-am surprins în investigația noastră privind reactivitatea individuală a stărilor afective în diferite „situații” ocazionale, întreținute limitat sau nelimitat, îl constituie stările de gelozie, invidie și ciudă. Considerăm că aceste sentimente stau la baza unor conflicte intermediare, determinate de mediul intern subiectiv și mediul ambiant (familie, școală, grup). Aceste trăiri subiective constituie elemente negative în formarea personalității adolescentului, care se manifestă evident în dominantă „afirmarea de sine”.

Aceste perturbări de relații în raporturile „eu” și „alții” stau la baza marilor conflicte și fac dificilă adaptarea și integrarea adolescentului în cele trei situații-tip (familie, școală, mediu ambiant). Ele sînt determinate atît de predispoziția constituțională, cît și de mediul ambiant, mediu care își pune amprenta asupra determinărilor temperamentale-caracteriale. Stimulările exterioare, în anumite perioade, pot agrava anumite „momente” de inserție, dacă sînt defavorabile.

Gelozia, unul din sentimentele care poate provoca adînci suferințe în această perioadă a adolescenței, este determinată mai mult de subdominantă *activismul erotic*. Transformîndu-se în dominantă, „activis-

mul erotic" constituie un factor de întreținere a multor frământări și neliniști și poate provoca anumite complexe de inferioritate.

Noțiunea de gelozie, ca stare și sentiment, este înțeleasă diferențiat de subiecții investigați de noi. Ea ar putea fi confundată cu ciuda și invidia. Din răspunsurile obținute de noi se pot delimita anumite tendințe. În timp ce la gelozie nu întâlnim o motivație exprimată, ci una ascunsă, — la ciudă și invidie, subiecții au fost mai deschiși, motivând și nominalizând „obiectul”. Din răspunsurile date la întrebarea referitoare la gelozie a reieșit că 76,8% dintre subiecți nu prezintă asemenea sentimente; 2,9% prezintă numai uneori, iar 6,2% menționează starea de gelozie și o indică; 14,1% au dat răspunsuri ezitante. Răspunsurile deschise, care recunosc starea de gelozie, se referă în primul rând la activismul erotic și, în al doilea rând, la anumite aspecte ale vieții de familie. Subiecții care încearcă intens asemenea stări și sentimente provin în special din mediul urban (5%) și din familii cu anumite perturbări relaționale între părinți și între membrii familiei. Răspunsurile cele mai frecvente sînt de tipul: „am încercat de multe ori gelozia cu băieții”; „nu sînt invidioasă, sînt geloasă”; „gelozia implică dragoste și durere” (cel mai frecvent tip de răspuns); „nu sînt geloasă, sînt supărăcioasă”; „sînt geloasă, dar nu pot spune” (mai frecvent); „sînt geloasă la note”; „sînt gelos pe sora mea”; „sînt gelos pe mama” (mai frecvent); „sînt geloasă pe fetele care o duc bine” etc.

Sentimentul marcat de gelozie este predominant la fete extravertite, care au avut și curajul de a răspunde. În această situație de vîrstă și competiție școlară, gelozia ar putea fi confundată cu invidia; totodată, presupunem că sentimentul de gelozie există, dar nu este cunoscută noțiunea. Către această interpretare ne îndreaptă răspunsurile ezitante (14,1%), care predomină îndeosebi la subiecții provenind din mediul rural („nu știu ce înseamnă gelozia”; „nu înțeleg cuvîntul gelozie”; „n-am auzit de așa ceva” etc.).

La întrebările cu privire la invidie și ciudă, răspunsurile sînt mai bogate și motivate. Motivația răspunsurilor implică și o interpretare diferențiată. Subiecții nu se mai expun pe ei înșiși. De această dată, obiectivul motivațional îl constituie „alții”, deși sînt implicate în întrebări și pornirile lor lăuntrice. Se remarcă răspunsurile fetelor care învinuiesc, motivat, pe băieți. Învinuirea se centrează în jurul actelor comportamentale care se abat de la disciplina școlară, respectul dintre sexe și atitudinea celor mai puternici față de cei mai slabi. Mai notăm că în răspunsuri sînt date și numele acelor asupra cărora se îndreaptă „invidia și ciuda”, dar care sînt porniri subiective, motivate la nivel de clasă școlară și, de cele mai multe ori, au o justificare reală.

Distribuția procentuală a răspunsurilor se împarte astfel: 64,3% neagă asemenea stări și reacții interioare; 22,5% din subiecți își manifestă reacțiile de ciudă și invidie pe colegi; 1,9% din subiecți — pe profesori; 0,4% — pe părinți; 10,9% ezită să răspundă.

Întrebările cu privire la invidie și ciudă au fost puse separat, sub forma subîntrebărilor. Răspunsurile cele mai semnificative s-au obținut la „ciudă”, ea reacție subiectivă împotriva unor acte de indisciplină. Invidia gravitează în jurul învățăturii, a succesului școlar: „sînt invidioasă pe elevii buni la învățătură”; „sînt invidios pe cei care o duc bine” etc.

Ciuda față de unii colegi este motivată astfel: „mă ironizează, sînt obraznici, sînt bătauși, sînt încrezuți, nu se poartă frumos, se leagă de toți, pîrăsc pe ascuns, sînt brutali, nu-mi dau pace, fumează și injură, caută prilej de ceartă, se poartă urit, sînt tocilari, discută și bîrfesc, fug de la ore”; „îmi este ciudă pe cei egoiști și interesați”; „pe prietenii înșelători”, „pe cei cu note mari care copiază”.

Răspunsurile și motivațiile, care exprimă o reacție subiectivă, caracteristică loialității adolescentului împotriva unor inechități, a unor atitudini negative comportamentale față de normele de disciplină școlară, trebuie analizate cu toată seriozitatea. Intervenția factorului educativ școlar și familial, utilizînd cele mai potrivite metode pedagogice, diferențiate pe subiecți, nu poate fi amînată sau lăsată la voia întîmplării. Toleranța și trecerea cu vederea pot da naștere mai tîrziu unor situații care, eventual, pot deveni grave. Ne gîndim la conduitele deviate, care fac dificilă adaptarea și integrarea; nu putem exclude nici categoria actelor antisociale.

Tot în cadrul întrebărilor care vizează autoaprecierea în reacțiile subiective conflictuale, am inclus și pe cele referitoare la tăria sufletească și boală. La răspunsurile date în ceea ce privește tăria sufletească și rezistența în diferite situații dificile, motivațiile lipsesc în general, poate și din cauza dificultății întrebării; ele se rezumă mai frecvent astfel: slab sufletește; tare fizic și sufletește; rezistent; potrivit etc. Distribuția răspunsurilor este următoarea: 53,10% consideră că au tărie sufletească și fizică, sînt rezistenți în fața unor situații dificile; 21,7% răspund „potrivit”; 12,5% se simt lipsiți de rezistență și încredere în sine, în forțele proprii; 12,7% au dat răspunsul ezitant. Aceste răspunsuri, chiar dacă sînt lapidare, exprimă, totuși, într-un anumit grad, capacitatea de autoapreciere prin autoobservație. Dacă facem comparație cu distribuția răspunsurilor date pentru boală, avem următorul rezultat: 52,7% se simt sănătoși; 13,9% au suferit în trecut; 12,5% se simt bolnavi în prezent; 19,9% ezitanți.

Corelația răspunsurilor (urmărită în despuierea chestionarelor pe clase școlare și pe subiecți) atestă o legătură directă dintre starea organică și psihică a adolescenților. Astfel, fără a adînci analiza și raporturile comparative, constatăm că 53,16% dintre subiecți au tărie sufletească, rezistență, încredere în forțele lor. La răspunsurile privitoare la boală, 52,7% dintre subiecți nu acuză nici o durere trecută sau prezentă.

Sistemul corelațiilor la toate răspunsurile date de adolescenți ne permite să diferențiem anumite trăsături și tendințe, pe care le-am ur-

mărit în cadrul reacțiilor conflictuale, care fac mai dificilă adaptarea și integrarea.

Grija față de propriul organism, preocuparea pentru sănătate exprimă o stare normală. Suferința fizică se reflectă direct asupra stării psihice, mai ales în zona sensibilității afective, în atitudine și comportare, în posibilitatea efortului intelectual. Boala, cu particularitățile sale caracteristice (regim alimentar, internare în spital, desprinderea din mediul ambiant, tratamentul medical etc.), poate crea anumite surse de conflict la nivel individual și familial. Cîteodată, ea constituie un refugiu față de efortul școlar care, la prima vedere, poate fi fals, deși, în realitate, există o stare de suferință organică difuză. Din această categorie de refuzuri fac parte subiecții care, de cele mai multe ori, acuză dureri de cap, anemii, oboseală, surmenaj, palpitații etc. În asemenea situații se includ, desgiur și cazurile cu egofilie caracteristică nevrozei constituționale, și cu atît mai mult, dacă se ia în considerare, că preocuparea neliniștită în legătură cu propria stare de sănătate nu este caracteristică vârstei adolescente.

O altă categorie de întrebări se referă la relațiile dintre adolescent și ceilalți membri ai familiei, iar altele — la relațiile școlare cu colegii și profesorii. Ele vizează mai mult relațiile din cadrul familiei în raport direct cu locul și poziția pe care o are adolescentul. Întrucît familia constituie o situație-tip, avînd un rol fundamental în dezvoltarea adolescentului, noi am urmărit mai mult aspectele negative, care defavorizează adaptarea și integrarea. Conflictele familiale au o mare influență asupra formării personalității adolescentului, mai ales sub aspectul caracterial educativ. Structura familială, dezacordul dintre părinți, constatate prin autoproiecția adolescenților, prin atitudinea lor apreciativă la vîrsta afirmării de sine, a aprecierii personale a valorilor morale din comportarea părinților, prezintă un interes deosebit în cercetarea noastră.

Raportul dintre autoritatea familială și tendința către independență și autonomie a adolescenților creează surse de conflict, care iau uneori forme grave, distructive și dezadaptative. Prezentînd comparativ răspunsurile obținute asupra înțelegerilor și neînțelegerilor familiale, constatăm o corelație care poate pune la îndoială sinceritatea afirmațiilor motivate ale adolescenților, în ceea ce privește factorii defavorabili.

Relațiile în cadrul familiei rezultă din următoarele întrebări ale chestionarului :

— În familia ta sînt neînțelegeri ? Din ce motive ?

— Există înțelegeri pline de sinceritate și dragoste între voi, părinți și ceilalți membri ai familiei ? Explică cum.

Răspunsurile la aceste întrebări, corelate între ele, dau un coeficient sensibil apropiat, respectiv 76,7% și 76,1%.

Motivația, explicația înțelegerilor familiale, sînt însă sărace, reducîndu-se la răspunsuri de tipul : „ne înțelegem de minune“ ; „este o atmosferă de dragoste și sinceritate“ ; „sînt oameni așezați, la locul lor“

etc. Dimpotrivă, neînțelegerile familiale dintre părinți, rezultând din cele două întrebări, sînt motivate și explicate mai pe larg.

Motivațiile neînțelegerilor din familie se pot centra în jurul a patru tipuri : din cauza adolescentului, din cauza părinților înșiși, vizînd raportul dintre soț și soție, din cauza structurii familiale dezorganizate, din cauza altor membri ai familiei.

Aproximativ 20% din cauzele perturbatoare, care fac dificilă adaptarea și integrarea adolescentului, provin din conflictele familiale, după gradul, intensitatea și forma lor de manifestare.

În ceea ce privește raporturile părinților cu adolescenții, în sensul dacă aceștia le înțeleg preocupările, dorințele, aspirațiile, idealul, dacă sînt ajutați și încurajați, dacă sînt severi sau nu, situația este următoarea :

— *Înțelegerea preocupărilor* : 64,6% sînt înțeleși ; 16,3% numai uneori ; 3,9% din părinți au reacții de opoziție față de adolescenți (nu interesează dorințele mele, tata mă urăște, nu interesează situația mea etc.) ; 0,8% din părinți manifestă reacții violente ; 14,4% au dat răspunsuri evazive.

— *Încurajarea și ajutorul dat de părinți* : 53,4% din adolescenți sînt încurajați și ajutați de părinți ; 21,8% — numai uneori simt ajutorul părinților ; 14,4% adolescenți nu sînt încurajați și stimulați moral sau susținuți suficient de către părinți ; 10,6% au dat răspunsuri evazive.

— *Severitatea și neseveritatea părinților* : 43,9% dintre părinți sînt severi (tata e mai sever, mama e mai severă, amîndoi sînt severi) ; 44% nu sînt severi, nu intervin permanent ca un factor de control și îndrumare asupra pregătirii lecțiilor și a comportării disciplinate, lăsînd această preocupare pe seama altor membri ai familiei ; 12,1% au dat răspunsuri ezitante.

Ne-a preocupat îndeosebi să surprindem cum sînt înțelese de către adolescenți aprecierile celor din jur (familie, profesori, colegi) și dacă aceștia se pot integra în colectivul clasei, în diversele activități școlare.

Configurația statistică a răspunsurilor relevă următoarele aspecte : 66,1% din adolescenți se consideră apreciați la valoarea lor, după activitatea școlară și comportare ; 19,7% consideră că nu sînt apreciați la valoarea lor (nu sînt apreciat just, profesorii nu-s obiectivi, nu știu din ce motiv nu sînt apreciat la valoarea mea, nu pot explica acest fenomen, profesorii nu mă cunosc etc.) ; 14,2% sînt răspunsuri ezitante (nu știu ce cred alții despre mine, nu știu cum sînt apreciat).

În ceea ce privește angajarea imediată la activitățile clasei, răspunsurile se diversifică astfel : 67,7% se angajează imediat (mă angajez imediat, sînt foarte voluntar, mă angajez primul etc.) ; 9,3% — numai uneori (numai la unele activități, depinde de activitate, numai la cele obligatorii etc.) ; 15,8% nu participă la activitatea clasei (nu pentru că sînt elevă slabă ; în limitele posibilităților ; nu mă atrag alte activități decît ale mele ; aș vrea, dar nu sînt activități ; nu sînt destule activități etc.) ; 7,2% evită răspunsurile.

Din investigația noastră asupra reacțiilor conflictuale în adolescența secundară (14—16 ani), cu dominanta „afirmarea de sine”, vizînd aspectele menționate, constatăm, prin răspunsurile obținute, anumite corelații între factorii perturbatori și adaptarea și integrarea normală a adolescenților.

Aproximativ, 30% din adolescenții investigați de noi, prezintă o anumită potențialitate de risc în adaptare, datorită cauzelor menționate. Această stare de risc adaptativ, ca urmare a unor conflicte multiple, merită toată preocuparea organelor și factorilor cu răspunderi instructiv-educative și sociale, în primul rînd a familiei și școlii și, în ultimă instanță, a serviciilor de apărare a sănătății mintale.

PROSEXIE ȘI ADAPTARE

NECULAI COSMOVICI

În cadrul Serviciului psihosocial Iași s-a folosit, pentru investigarea dezvoltării psihice a adolescenților, un complex de probe psihologice, spre a se pune în evidență anumite particularități ale procesului de adaptare și integrare*. Aceste probe (atenție — proba de corectură Bourdon-Anfimov, memorie, vocabular, gândire abstractă, analogie, cod), investigate pe un număr de 5.000 elevi din clasele a VIII-a, au fost etalonate pe un eșantion de 20 clase școlare (643 elevi).

În cele ce urmează redăm succint observațiile noastre referitoare la funcțiile atenției, efectuate pe 643 subiecți constituiți în grupe omogene (clasa a VIII-a), cu vîrsta între 14—16 ani, raportate la sex și mediu de proveniență (urban și rural), comparativ cu un grup polimorf de 487 subiecți (elevi din clasele V—XII, studenți, șoferi, bolnavi).

Interpretarea probei pentru atenție se realizează printr-un complex de criterii, care pot fi reduse la raportul cantitate-calitate, raport pe care-l considerăm structuratîv-dinamic, în sensul că asupra sa pot acționa factori modificatori, chiar dacă aceștia nu ar afecta semnificativ efectuarea probei.

În acest scop distingem două grupări relaționale de interpretare :

— prima grupare se referă la particularitățile bio-psiho-sociale ale subiecților investigați în relațiile lor ecologice (ora de lucru, ziua școlară, condițiile de mediu etc.) ;

— a doua grupare se referă la analiza criteriului cantitate-calitate, printr-o raportare proporțională în care se includ scopul probei pentru atenție (concentrare, mobilitate, flexibilitate, dispersie) și adresabilitatea ei (grupuri omogene și neomogene de subiecți cu vîrste între 11—30 ani), în corelație cu celelalte probe de investigare psihologică, folosite de noi. În această grupare am utilizat o disjuncție, în sensul că s-a făcut o diferențiere statistică a tipului de reactivitate (tempo-ul de lucru),

* Vezi în acest volum cap. : P. Brânzei, *Modalități și posibilități de cercetare privind adaptarea și integrarea adolescentului.*

comparativ cu distribuirea greșelilor în timpul de activitate alocat, precum și a altor variabile, care sînt extrase prin corectare (erori, rînduri sărite).

Din interpretarea cantitativ-statistică a probei considerăm că se pot extrage 4 variabile, și anume :

X_1 = semne generale parcurse în 10 minute ;

X_2 = semne specifice — O și C — parcurse în 10 minute ;

X_3 = erori ;

X_4 = omisiuni (izolate și rînduri distribuite în două unități de timp).

Aceste variabile au o mare importanță în aprecierea calitativă a realizării probei, stabilindu-se tipul de reactivitate. Variabilele (adică tot ce este posibil de extras pentru calculul statistic) prezintă avantajul că se pretează la prelucrări atît pe colectivități, cît și pentru fiecare individ în parte.

Noi am utilizat același procedeu de interpretare statistică și pentru diferențierea activității de lucru în timp înjumătățit (viteză și precizie pe unitate de timp), făcînd toate calculele atît pentru primele 5 minute, cît și pentru ultimile 5 minute de activitate. Prin această modalitate de lucru apare posibilitatea unei aprecieri mai apropiate de realitate, cu privire la curba distributivă a oboselii, a efortului și epuizării, înregistrîndu-se toate datele pentru etalonarea decilo-quartilică.

Deosebirea dintre interpretarea noastră statistică și alte interpretări apărute în lucrările de specialitate ^{1,2} constă în faptul că noi nu ne-am oprit numai la media aritmetică a variabilelor, ci am prelucrat toate datele pînă la etalonare și corelație.

Un alt aspect al interpretării noastre, pe care îl considerăm foarte important, este acel al variabilei X_2 , adică al semnelor specifice parcurse (O și C), în unitățile de timp respective. În aceste condiții s-ar părea că nu ar mai fi nevoie de extragerea variabilei X_2 , din moment ce avem variabila X_1 (a semnelor gnerale parcurse) și că aceasta ar îngreuna interpretarea probei. Dimpotrivă, între aceste două variabile (X_1 și X_2) există o directă proporționalitate în alcătuirea probei (pe rînduri și în totalitate). Această proporționalitate apare evidentă în interpretarea diferențiată a rezultatelor, deoarece există o raportare directă între omisiuni și semne specifice; raportare care stabilește tempo-ul și tipul de reactivitate, relevîndu-se totodată și alte aspecte particulare pe care le vom menționa pe parcurs.

Dacă în alte investigații, variabila X_1 reprezintă „indicele de corectitudine” raportat la media aritmetică, acest procedeu devine greoi la o prelucrare statistică cu un număr mare de semne ; de asemenea, media aritmetică devine inoperantă, deoarece nu se poate specifica cu exac-

¹ S. U. Rubinstein, *Metode de psihopatologie experimentală*, Moscova, 1962 — Manual metodic.

² A. Dosios, Sen și A. Neicu, M. Roșca, *Investigarea nivelului funcțional al atenției la bolnavii cu nevroză astenică și ateroscleroză cerebrală*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, nr. 5, București, 1966.

titate valorile diferențiate individual, grupate și colective, pierzându-se observații prețioase.

Investigația noastră prezintă variabila X_2 ca „indice de corectitudine”, care se raportează proporțional la variabila X_1 , procedeu care prezintă avantaje evidente pentru o interpretare statistică. De fapt, noi am luat în considerație toate variabilele, în raport egalitar, dar, din cele patru variabile, numai X_2 și X_4 prezintă importanță majoră în etalonarea decilo-quartilică, pentru diferențierea graduală a nivelului de adaptare, corelativ cu investigația psihologică complexă, realizată sub forma următoarelor relații :

T_1 = probe structurativ-perceptive (atenție și cod) ;

T_2 = probe de cunoștințe (memorie și vocabular) ;

T_3 = probe de semnificație (gîndire abstractă și analogie).

Insistăm asupra metodei complexe de studiu comparativ al atenției cu alte probe psihologice, întrucît, în acest mod, se pun în evidență aspectele particulare ale *hipofreniei*, așa cum se va desprinde din prezentarea desfășurată a eșantionului studiat.

În anexa nr. 1 sînt redate sinoptic diversele particularități întîlnite la totalitatea persoanelor investigate în cadrul lotului polimorf, particularități diferențiate în șase grupări de raportare statistică centralizată.

După cum rezultă din anexa nr. 1, lotul polimorf se compune din 419 subiecți, cu vîrsta cuprinsă între 11—30 ani și nivele culturale și de sănătate mintală diferite, grupați în șase categorii, după cum urmează :

A. — 63 elevi provenind din două clase a V-a urbane ;

B. — 134 elevi cu vîrstă medie 16—17 ani, provenind din clasele a IX-a și a X-a, școli generale urbane ;

C. — 40 studenți, anul VI medicină ;

D. — 109 tineri în stagiul la școala de șoferi (cu vîrsta cuprinsă între 17 și 25 ani și instrucție școlară variind între 4—9 clase) ;

E. — 23 adolescenți (16—19 ani) din clasa a VIII-a, școli ajutătoare.

F. — 50 adulți (20—30 ani), internați în clinică pentru sindroame psihogene sau tulburări caracteriale.

Din analiza comparativă a celor șase categorii de subiecți cuprinși în grupul polimorf se desprind următoarele particularități :

La elevii cu vîrsta cuprinsă între 11—13 ani se remarcă inegalități valorice între aceleași clase a V-a.

Aceste inegalități valorice de microgrup le considerăm a fi expresia modificărilor psiho-fiziologice de instabilitate caracteristică stadiului dezvoltării puberale.

După vîrsta de 14 ani (clasele a IX—X-a și studenți) constatăm o tendință de stabilizare a dominantelor de reactivitate psihomotorie, în funcție de structura individuală care, prin gruparea de clasă, apropie valorile cifrice ale mediilor aritmetice. Astfel, începînd de la vîrsta de 14 ani, abaterile de la mediile centralizate statistic nu scad sub 2.000 semne generale parcurse și nici sub 400 semne specifice parcurse. Deci, valorile de raportare la mediile aritmetice de prelucrare statistică, în ceea ce privește această probă, sînt :

$X_1=2.445$ semne generale parcurse ;
 $X_2= 472$ semne specifice bifate (nu în totalitate) ;
 $X_3= 0,11$ eroi ;
 $X_4=13,6$ omisiuni.

Adică, aceste valori le putem considera ca indici de reper în interpretarea cantitativă a probei, la o activitate de 10 minute, performanța fiind sensibil apropiată la grupele omogene de elevi și studenți investigați.

Referindu-ne la determinismul cauzal dintre vîrstă și gradul de pregătire școlară în realizarea performanțelor solicitate de proba de atenție, apar ca interesante rezultatele comparative obținute la 3 clase de la școala de șoferi (109 tineri, cu vîrsta cuprinsă între 18 și 25 ani și instrucție școlară 4—5 clase).

Dacă la *nivel de clasă*, mediile aritmetice nu comportă diferențieri semnificative, în cuprinsul aceleiași clase se întîlnesc denivelări evidente între subiecți, fapt care subliniază valoarea orientativă a testului pentru atenție aplicat la grup.

Astfel, de pildă, constatăm că dintre cele trei clase de șoferi investigate, una dintre ele are valori mai scăzute de realizare. Această situație se explică prin faptul că în această clasă se aflau concentrați acei elevi care, în urma unui examen psihotehnic efectuat inițial de școală și în urma căruia se constatare un nivel psihic scăzut, fuseseră orientați pentru a se califica ca tractoriști agricoli.

Pe de altă parte, în ceea ce privește „randamentul calitativ“, această clasă, aparent mai deficitară, a înregistrat rezultate mai bune în sensul că au realizat mai puține omisiuni comparative cu celelalte două clase, atît ca valoare medie aritmetică (respectiv 13 față de 15 și 16), cît și ca rînduri sărite (respectiv numai 9 rînduri sărite cu 73 omisiuni). Această situație, aparent paradoxală, s-ar explica prin seriozitatea pe care au acordat-o probei, în situația lor mai puțin avantajată*.

În ceea ce privește performanțele realizate de clasele a VIII-a din școala ajutătoare (vîrsta medie 16 ani), valorile sînt mult coborîte față de media celorlalte categorii din grupul polimorf, datorită dezvoltării lor psihice insuficiente.

Spre deosebire de copiii deficienți mintali (oligofreni Gr. I și hipofreni) din școala ajutătoare, la tinerii internați în clinică pentru sindroame psihogene și tulburări de comportament, variabilele omisiunilor sînt semnificativ apropiate de ale grupului de referință (B.C.D.), respectiv 13,6 față de 13,7.

Din datele incluse în tabelul sinoptic rezultă, că diferențele obținute se referă la cele patru variabile (X_1, X_2, X_3, X_4), stabilite prin corectarea și interpretarea statistică a probei, așa cum rezultă din valoarea mediilor aritmetice.

* Aceeași seriozitate în rezolvarea probelor psihologice s-a întîlnit în general la adolescenții din mediul rural care acordă o atenție mai susținută procesului de adaptare școlar-profesională.

Specificăm totodată, că, deși media aritmetică reprezintă tendința centrală a grupului polimorf (cu variabile de vîrstă și nivel de dezvoltare psihică), ea nu poate suplini totuși diferențele individuale din cuprinsul fiecărui microgrup investigat, cu toate particularitățile care derivă din ierarhia reușitei la probă, precum și prin compararea între clase.

Investigarea detaliată a grupului polimorf, cu limitele sale variabile de vîrstă și nivele culturale, are ca scop de a contribui, ca element de referință pentru cel de-al doilea grup, constituit din 623 elevi, cu vîrsta medie 14—16 ani, provenind din 20 clase omogene a VIII-a, urban și rural.

Spre deosebire de disparitățile oferite de grupul polimorf (anexa nr. 1), grupul celor 623 elevi din cele 20 clase omogene a VIII-a (anexa nr. 2) exprimă (ca și categoria de elevi din clasele IX—X și studenți din anexa nr. 1) valori apropiate între clase, oferind astfel posibilitatea unei etalonări statistice decilo-quartilice a probei Bourdon-Anfimov pentru atenție și pe care o redăm la sfîrșitul lucrării.

Raportarea globală a mediilor aritmetice obținute la cei 623 elevi (dintre care s-au anulat 20 de probe) realizează următoarea structură statistică la cele patru variabile :

$$X_1 = 2.166$$

$$X_2 = 411$$

$$X_3 = 0,1$$

$$X_4 = 9,6$$

Analizînd mediile aritmetice pentru fiecare din cele 20 clase investigate, se constată următoarea repartitie valorică :

— 5 clase au obținut performanțe față de cele patru variabile de mai sus ;

— 10 clase au obținut rezultate bune ;

— 5 clase au obținut rezultate sub valoarea mediei aritmetice sau în apropierea acesteia.

Este de reținut faptul că cele cinci clase care au obținut performanțe sînt amplasate în mediul urban.

Clasele care au obținut rezultate sub valoarea mediei aritmetice, sau în apropiere de aceasta, au o amplasare teritorială nesemnificativă (4 urban și 1 rural).

Deși în ordinea performanței, liceele au obținut rezultate mai ridicate din punct de vedere al randamentului, se demonstrează, totuși, că școlile generale pot obține, de asemenea, rezultate apropiate. Această situație pledează pentru bioritmicitate individuală sensibil apropiată, corespunzătoare vîrstei de 14—16 ani, care este influențată însă în mod diferit prin factorii de educație, informație, exercițiu școlar.

Referindu-ne la ultimele 5 clase școlare care obțin rezultate sub valoarea mediei aritmetice, constatăm diferențieri nesemnificative la amplasarea geografică (urban sau rural) și tipul de școli (liceu sau școală generală), față de clasele de performanță.

Interesant este faptul că la 2 licee din Iași întîlnim cîte două serii de clase a VIII-a care obțin performanțe și subperformanțe față de valorile

mediilor aritmetice, exprimind tendința centrală a colectivității studiate. Diferența de medie aritmetică dintre clasele cu performanță și subperformanță este evidentă și considerabilă la primele două variabile (X_1 și X_2), la celelalte 2 variabile (X_3 și X_4) neapărând diferențieri sensibile.

Astfel, pentru clasele cu performanță se constată la variabila $X_1 = +258$ și la $X_2 = +53$ (deasupra mediei), iar clasele cu subperformanță: $X_1 = -293$ și $X_2 = -44$. Această relație comparativă privind valorile deasupra și sub medie se echilibrează global (față de totalul de subiecți), realizându-se astfel valori cifrice și de randament sensibil apropiate.

Distribuirea celor două grupări de câte cinci clase (5 clase cu performanță și 5 clase cu performanță slabă) după rezultatele mediilor aritmetice la variabila X_2 (și, prin directă proporționalitate, la variabila X_1) prezintă următoarea configurație de etalonare:

Nr. ordine	Simbol clasă	
1.	5	— Dec. 9
2.	8	— Dec. 8
3.	7	— C. 3
4.	15	— Dec. 7
5.	1	— Dec. 6

Nr. ordine	Simbol clasă	
1.	2	— C_1
2.	18	— Dec. 3
3.	3	— Dec. 3
4.	12	— Dec. 3
5.	13	— Dec. 5

Din această situație rezultă că grupa cu performanță are o distribuție progresivă, începînd cu decilul 6 pînă la decilul 9, cu o intercalare de quartil 3. Aceasta ne indică că performanța realizată se ridică deasupra mediei aritmetice la toate variabilele, dar mai ales la variabilele X_2 și X_1 .

La a doua grupă de clasă, performanță slabă, întîlnim pe decile o distribuție neuniformă, cu tendință de stagnare și centralizare în decilul 3, (3 clase — 18, 3 și 12), cuprinde chiar în mijlocul distribuției noastre de grupare. O singură clasă este amplasată în quartilul 1, iar alta în decilul 5, deci în poziție de amplasare a etalonării noastre.

Celelalte 10 clase școlare din investigarea noastră se încadrează, în majoritate, în decilul 6 al etalonării.

Interesîndu-ne mai mult a doua grupare (cele 5 clase cu performanță slabă, dintre care trei clase cu amplasare în decilul 3, una în quartilul 1 și alta în decilul 5 al etalonării noastre), am cercetat care sînt cauzele ce determină această distribuție la nivel de grup și individual.

Așa cum reiese din etalonarea pe clase școlare nu este posibil să vorbim de subdezvoltare, deoarece după quartil 1 — traseul dezvoltării psihice se distribuie normal în progresie de realizare diferențială. Luînd ca reper de interpretare media întregului eșantion studiat, prelucrarea statistică nu relevă o încadrare sub limita admisibilă. Dacă, pe clase școlare, realizarea la această probă se încadrează în normalitate, cu distribuirea de performanță, începînd de la decil 3, în schimb,

la nivel individual de distribuire etalonată, întâlnim și încadrări care se grupează în decil 1 și 2, eventual în quartil 1.

În această situație se poate aprecia că: decilul 1 și 2 reprezintă forme modificate de retur psihic, cu încadrare liminară, care se pretează la interpretări diferențiate de psihodiagnostic constituind în primul rând un element revelator pentru diagnosticul de hipofrenie, care se plasează, așa cum precizează P. Brânzei, în zona incertă dintre debilitatea mintală și normalitatea psihică.

Un alt aspect pe care l-am surprins în investigația noastră este dinamica curbei de activitate, dinamică ce implică o integrare imediată sau întârziată în lucru, după tipul de reactivitate psihomotorie. Acest aspect poate fi pus în evidență prin interpretarea rezultatelor obținute. Așa cum am amintit, noi am împărțit timpul în două părți, primele și ultimele 5 minute contra cronometru, prin însemnarea primelor 5 minute. Aceasta ne-a permis să obținem o reprezentare de randament, la nivel de structurare perceptivă vizual-motorie.

Dinamica de randament poate pune în evidență capacitatea de integrare, adaptare sau acomodare imediată sau întârziată. Tocmai această deosebire, prin împărțirea activității la test în două, ne poate oferi rezultate care să confirme sau nu rezultatele obținute global (la 10 minute activitate). Totodată, cercetind distribuția claselor care au obținut performanță sau subperformanță (primele 5 clase cu performanță și ultimele 5 clase cu subperformanță), s-au constatat aceleași rezultate atât în primele 5 minute de activitate, cât și în ultimele 5 minute.

În anexa nr. 3 prezentăm rezultatele obținute (mediile aritmetice pe clase păstrind aceeași ordine ca în anexa nr. 2) — în primele 5 minute și în ultimele 5 minute de activitate, la cele 4 variabile. Calculând mediile aritmetice (media mediilor) pe clase (20) și timp (primele și ultimele 5 minute), obținem următoarele valori:

Primele 5 minute	Ultimele 5 minute
$X_1 = 1.038$	$X_1 = 1.133$
$X_2 = 210$	$X_2 = 201$
$X_3 = 0.04$	$X_3 = 0.08$
$X_4 = 4.4$	$X_4 = 5.3$

Diferențierile de randament, prin timp înjumătățit de activitate (5' + 5') la toate cele 4 variabile, având în vedere întregul eșantion (622 subiecți), nu sînt înalt semnificative ca valori de integrare colectivă. Totuși, se poate consemna că, în primele 5', rezultatele sînt mai bune, dacă ne referim numai la variabila X_2 — variabila de corectitudine: în primele 5' sînt bifate 210 semne specifice, iar în ultimele 5' sînt bifate numai 201 semne specifice.

Apropierea de valori la nivelul întregului eșantion explică tendințe de omogenizare valorică a activității în timp. Diferențierile care apar la variabila X_1 și X_4 sînt direct proporționale cu diferențele de la X_2 .

Ca element caracteristic ne apar rezultatele obținute la microanaliza în modalitățile în care se organizează valorile mediilor aritmetice pe clase în primele 5 minute și ultimele 5 minute, la nivel grupat de performanță (primele 5 clase) și la nivel de subperformanță (ultimele 5 clase). Astfel apar diferențieri mari de randament în dinamica curbei de activitate, rezistență la oboseală, între clasele cu randament și subrandament.

Prezentarea sinoptică a rezultatelor din primele 5 minute de activitate la test (primele 5 clase cu performanță și ultimele 5 clase școlare cu performanță slabă) pune în evidență diferențieri în ceea ce privește randamentul crescut sau scăzut al eficacității, raportat la mediile de ansamblu = 20 clase, din primele 5 minute. După cum rezultă din tabelul de mai sus, se constată un randament ridicat la primele 5 clase, respectiv peste mediile globale la 3 variabile: $X_1=1.170$ față de 1.038; $X_2=244$ față de 210; $X_3=0,02$ față de 0,04; și, la ultimele 5 clase cu performanță slabă — o scădere a randamentului tot la cele 3 variabile: $X_1=872$ față de 1.038; $X_2=180$ față de 210; $X_3=0,06$ față de 0,04; la variabila $X_4=5$ se constată o egalitate în raporturile omisive grupate.

Diferența de randament al eficacității crescute sau scăderea la cele două grupuri față de mediile globale ale primelor 5 minute este următoarea:

$X_1=+132$	— 166
$X_2=+ 34$	— 30
$X_3=+ 0,02$	— 0,02
$X_4=- 1$	— 1

Deci, cu cât cresc valorile la primele 5 clase, cu atât scad la ultimele 5 clase (prin aproximații dă exactitate) față de mediile primelor 5 minute.

Integrarea optimă adaptativă a funcțiilor perceptivo-motorii o realizează primele 5 clase.

Următoarele 10 clase realizează indici care depășesc nesemnificativ valorile medii globale din primele 5 minute:

$X_1=1.055$ (1.038); $X_2=213$ (210); $X_3=0,05$ (0,04); $X_4=4$ (4).

După cum rezultă din tabelul nr. 5, în ultimele 5 minute de activitate obținem, la primele 5 clase școlare cu performanță, următoarele rezultate față de mediile globale (20 clase), calculate, de asemenea, pe ultimele 5 minute: $X_1=1.324$ față de 1.133; $X_2=238$ față de 201; $X_3=0,1$ față de 0,08; $X_4=6$ față de 5,3. Deci, valori crescute peste medie la primele 2 variabile (X_1 și X_2) și scăzute la ultimele 2 (X_3 și X_4).

La ultimele 5 clase cu performanță slabă obținem:

$X_1=931$ față de 1.133; $X_2=162$ față de 201; $X_3=0,1$ față de 0,08 și $X_4=5$ față de 5,3. Deci, valori mai scăzute față de valorile medii, mai ales la variabila X_4 = variabila de corectitudine.

Diferența de randament (eficacitate și viteză) la cele două grupuri în ultimele 5 minute de activitate față de mediile globale este următoarea:

$X_1 = +191$	-202
$X_2 = +37$	-39
$X_3 = +0,02$	$+0,02$
$X_4 = -0,7$	$-0,3$

Așa cum s-a remarcat și în primele 5 minute, valorile de creștere și scădere a randamentului se apropie prin echilibrarea dintre + și —.

Celelalte 10 clase școlare în ultimele 5 minute au valori medii apropiate mult de mediile centrale ale eșantionului investigat: $X_1=1.138$ (1.133); $X_2=201$ (201); $X_3=0,05$ (0,08); $X_4=4$ (5,3).

*

Se pot face comentarii și discuții multiple cu privire la destinația probei, la ceea ce poate pune ea în evidență, așa cum o să încercăm să facem, cât și cu privire la prelucrarea interpretativă statistică de rigurozitate și probitate (probitate în sens larg, cuprinzător) la factorialitatea aplicării, bineînțeles, aceasta numai la prima vedere. Dat fiind volumul mare al eșantionului nostru, precum și complexitatea problematică urmărită în toate ipostazele ei, am considerat că această formă de prezentare statistică este cea mai indicată pentru diferențierea orientativă ca randament a claselor școlare, stabilind o ierarhie în ordinea rezultatelor de test, în cadrul claselor investigate pe o grupare de indivizi (20 clase).

Prelucrarea noastră statistică ne permite să constatăm care sînt clasele cu performanță maximă și clasele cu performanță minimă, indiferent de variantele folosite.

Intrucît numărul de elevi în fiecare clasă este sensibil apropiat (cca. 30), s-a considerat necesar să se reprocèdeze la calculul procentual pe clase, acesta urmînd a fi enunțat în cadrul etalonării decilo-quartilice de individualizare prin reușită diferențiată la test.

Precizînd care sînt primele 5 clase școlare cu performanță ridicată și ultimele 5 clase școlare cu performanță slabă (anexa nr. 4 și 5) față de valoarea mediei mediilor (celor 20 clase școlare) la toate cele 4 variabile, s-a stabilit apoi care sînt clasele școlare cu performanță minimă, la toate variantele noastre prezentate. În funcție de criteriul de corectitudine X_2 a reieșit următoarea grupare de clase cu performanță maximă și minimă :

Clasele școlare cu performanță maximă

Nr. ord.	Simbol clasă	Școala	Clasa	Su-biecți	X_1	X_2	X_3	X_4	MRS
1.	5	Liceu 5 — Iași	8-A	34	2.589	490	0,3	12	- 5
2.	8	" 8 "	8-C	33	2.488	473	0,1	8	- 0,1
3.	7	" 5 "	8-C	32	2.464	464	0,1	15	- 3
				99	2.513,6	475,6	0,16	11,6	2,6

Clasele școlare cu performanță minimă

Nr. ord.	Simbol clasă	Școala	Clasa	Su- biecți	X_1	X_2	X_3	X_4	MRS
1.	2	Liceu 3 — Iași	8-A	35	1.727	331	0,5	8	2
2.	3	" 3 "	8-B	46	1.810	348	0,3	9	2
3.	12	" 4 "	8-B	28	1.926	364	0	12	3
				109	1.821	347,6	0,20	9,6	2,3

Analizînd comparativ aceste grupări cu performanțe opuse (3 clase cu performanță maximă și 3 clase cu performanță minimă), constatăm diferențieri (după criteriul corectitudinii X_2), care, raportate la valoarea centrală a mediilor aritmetice (tabel nr. 2) a celor 20 clase școlare, rezultă următoarele deosebiri semnificative :

Primele trei clase cu performanță maximă :

$$X_1 = + 348 \text{ (2514 față de 2.166)}$$

$$X_2 = + 65 \text{ (476 față de 411)}$$

$$X_3 = 0,06 \text{ (0,16 față de 0,10)}$$

$$X_4 = - 2 \text{ (9,6 față de 11,6)}$$

Ultimele 3 clase cu performanță slabă minimă

$$X_1 = - 345 \text{ (1.821 față de 2.166)}$$

$$X_2 = - 63 \text{ (348 față de 411)}$$

$$X_3 = - 0,10 \text{ (0,20 față de 0,10)}$$

$$X_4 = 0 \text{ (9,6 față de 9,6)}$$

Rezultă deci, că valorile diferențiate (la cele 2 grupuri cu performanță maximă și minimă) în ceea ce privește viteza și corectitudinea sînt așa de apropiate prin opoziție de valori față de mediile centrale, încît nu denotă nici o semnificație.

Ceea ce ni se pare interesant de reținut din ultima grupare de clase școlare (cu performanță maximă sau minimă) constă în faptul că toate aceste clase provin din licee din Iași, adică din mediul urban. Dar nu numai atît. Ele (clasele) sînt grupate chiar în cadrul aceleiași școli (ex. : liceu 5 = 2 clase performanță și liceu 3 = 2 clase performanță minimă). Dacă această situație nu constituie eventual un „viciu” de administrare a probei (deși noi ne-am străduit să-l evităm), rezultă că această distribuție reprezintă un fenomen caracteristic al școlilor respective, eventual o anumită atmosferă de grup.

Omisiuni și rînduri sărite

O rubrică aparte în anexa nr. 2 o constituie „rîndurile sărite”, rubrică care cuprinde atît media rîndurilor sărite pe clase, cît și rezultatele brute pe fiecare clasă. Această rubrică a intrat în calculele statistice prin subintegrare la variabila X_4 , adică a omisiunilor, întrucît am considerat că există deosebiri între omisiunile izolate „scăpate” și omisiunile reprezentînd rînduri întregi care n-au fost parcurse de elevi, la examinarea semnelor specifice indicate pentru bifat. Variabilele cele mai importante la testul de atenție sînt X_2 și X_4 , adică variabila de corectitudine și variabila de omisiune, întrucît X_1 este direct legată de X_2 , iar X_3 reprezintă o valoare (erori comise sau greșeli, bifarea altor semne decît cele specifice), neglijabilă la referința colectivității normale de subiecți, chiar pentru stările de limită (hipofrenie și debilitate mintală ușoară).

Raportul în cadrul variabilei X_4 între omisiunile izolate și grupează la 10 minute de activitate, privind eșanționul întreg, este următorul: 7,7 și 2,1. Adică valoarea totală a omisiunilor este de 9,8 (dintre care 7,7 sînt realizate prin omisiuni izolate, iar 2,1 prin omisi grupe, rînduri sărite *).

Dacă pe cele 20 clase investigate analizăm demarcația primelor 5 minute și ultimelor 5 minute de activitate (pentru a putea urmări, tocmai prin această variabilă X_4 , capacitatea de integrare imediată într-o activitate de stereotip dinamic bine elaborat), constatăm că în primele 5 minute se obțin mai puține omisiuni (4,4) decît în ultimele 5 minute (5,4). Deci, deducem că în primele 5 minute există o capacitate mai crescută de concentrare decît în ultimele 5', cînd apar în mod evident stări de oboseală. Raportînd și la rîndurile sărite această demarcație, constatăm fenomenul invers și anume: în primele 5' sînt mai multe rînduri sărite (1,19) decît în ultimele 5' (0,95).

După cum rezultă din anexa nr. 2, rîndurile sărite se constată la 18 clase școlare din 20; la 2 clase (17 și 20) din mediul rural (Comarna și Osci) fenomenul nu apare. Totodată, se mai constată că, la nivel grupat (de clasă și clase școlare), apar deosebiri în cadrul acestei subvariabile (rînduri sărite).

Ca și în cazul clasei de tractoriști agricoli, remarcăm aici seriozitatea pe care care tinerii din mediul rural o acordă studiului, fapt care probează aspirația competitivă a acestora în procesul de adaptare și integrare socială.

* Notăm că sînt în total 176 rînduri sărite, care cuprind 1.338 omisiuni:
150 subiecți sar un singur rînd;
20 subiecți sar două rînduri;
6 subiecți sar trei rînduri.

Aspecte diferențiate pe sex

Examinarea diferențiată pe sex a reușitei la testul de atenție pune în evidență unele aspecte caracteristice. Deși numărul de fete și băieți în ansamblul eșantionului nu diferă mult, totuși se poate aprecia că această situație ar influența valorile mediei comparative, însă, în nici un caz, în mod semnificativ pentru corectitudinea interpretării statistice.

Situația statistică comparativă între fete și băieți relevă următorii indici ai variabilelor :

<i>Fete</i> = 289	<i>Băieți</i> = 333
$X_1 = 2.297$	$X_1 = 2.052$
$X_2 = 438$	$X_2 = 387$
$X_3 = 0,09$	$X_3 = 0,19$
$X_4 = 9,8$	$X_4 = 9,4$ (și 10,9 la 290 s.)
MRS = 2,3	MRS = 1,4

După rezultatele de la aceste date comparative, la variabila X_2 apar diferențieri evidente (și implicit, la X_1), diferențieri care pledează pentru o mai bună organizare a reacțiilor perceptive vizual-motorii la fete, traduse printr-o mai bună eficiență și printr-o viteză crescută față de băieți ; precizia o putem considera aproape egală la fete și băieți dacă ne referim la variabila X_4 (însă cu ușoare diferențieri aproape neglijabile), la subvariante și media rîndurilor sărite.

Diferența de la valorile centrale mixte pe întregul eșantion, la cele două variabile X_1 și X_2 este următoarea :

	X_1	X_2
— la fete, o creștere cu :	+131	și +27
— la băieți, o scădere cu :	—114	și —24

Aceeași situație o constatăm și în examinarea desfășurată a probei, adică în primele 5 minute și în ultimele 5 minute de activitate :

Primele 5 minute

<i>Fete</i>	<i>Băieți</i>
$X_1 = 1.107$	$X_1 = 978$
$X_2 = 222$	$X_2 = 199$
$X_3 = 0,02$	$X_3 = 0,06$
$X_4 = 4,7$	$X_4 = 4,2$
MRS = 1,5	MRS = 1

Ultimele 5 minute

Fete		Băieți	
$X_1 = 1.190$		$X_1 = 1.074$	
$X_2 = 0,07$		$X_3 = 0,13$	
$X_4 = 5,1$		$X_4 = 5,2$	
MRS = 0,8		MRS = 0,9	

Remarcăm că în primele 5 minute de activitate la probă, rezultatele sînt mai bune atît la fete cît și la băieți; aceasta denotă că integrarea, adaptarea și acomodarea se realizează mai bine la început; aceasta, bineînțeles, avînd în considerație criteriul variabilelor X_2 și X_4 . În ultimele 5 minute constatăm o parcurgere de semne generale mai mare, deci numai viteza perceptiv-vizuală, apărînd în consecință mai multe omisiuni izolate și, respectiv, o scădere a variabilei X_2 a corectitudinii. Am specificat omisiunile izolate în ultimele 5 minute, deoarece se pare că în primele 5 minute apar mai multe omisiuni grupate (rînduri sărite).

Diferențele de ritm de activitate vizînd abaterile de la mediile aritmetice centrale mixte, pe sexe, sînt următoarele :

Primele 5 minute

Fete		Băieți	
$X_1 = + 69$		$X_1 = - 60$	
$X_2 = + 12$		$X_2 = - 11$	
$X_3 = - 0,02$		$X_3 = + 11$	
$X_4 = + 0,3$		$X_4 = - 0,2$	

Ultimele 5 minute

$X_1 = + 57$		$X_1 = - 59$	
$X_2 = + 6$		$X_2 = - 22$	
$X_3 = - 0,01$		$X_3 = + 0,05$	
$X_4 = - 0,2$		$X_4 = - 0,1$	

În general, diferențele nu sînt marcate între sexele de aceeași vîrstă, doar cu rezerva la indicele de corectitudine (variabila X_2) care, la fete, este mai crescut în toate situațiile, ceea ce indică capacitatea lor mai susținută de concentrare și mobilitate în acomodarea atenției, cunoscută fiind precocitatea dezvoltării psihice în avantajul fetelor la această vîrstă.

Testul de atenție demonstrează că vîrsta puberală (11—13 ani) comportă inegalități ale tempo-ului psihic în ceea ce privește reacțiile psiho-motorii.

Între 14—16 ani apare o tendință de stabilizare a acestor reacții, sub forma unui factor perceptiv de coordonare vizuală, care implică atenției anumite calități (concentrare, flexibilitate, dispersie).

Inegalitățile constatate la variabilele menționate, individual și pe clasă, diferențiază dificultăți de atenție în adaptarea și integrarea adolescentului în cadrul activităților desfășurate atât prin cauze de natură obiectivă cât și în funcție de semnificația ce o acordă probei respective.

Spre deosebire de grupul polimorf investigat, în cadrul grupului omogen (20 clase) rezultatele ce se obțin din etalonare nu sînt sensibil influențate de factorii școlari, culturali și de mediu (vezi anexa 6).

Particularitățile specifice ale acestui test reies din anexa nr. 5.

Considerăm că proba tăblițelor de corectură Bourdon-Amfimov își are semnificația și utilitatea în forma prezentată și folosită de noi, corelată cu celelalte teste de investigație (memorie, vocabular, gîndire abstractă, analiză și cod), la nivel de colectiv.

Etalonarea testului de atenție corelativ cu întregul set utilizat de colectivul nostru în studiul riscului adaptativ pune în evidență particularități ale formării personalității adolescentului în ceea ce privește dezvoltarea și maturarea psihică și permite diferențierea unui potențial sau a unui eșec, care necesită măsuri profilactico-curative corespunzătoare pentru fiecare caz în parte.

ANEXA Nr. 1 (exanțion polinorf)

Grupa	Nr. crt.	Nr. de su- bi- ecții	Clasa Investig.	Vârsta medie	Sex	Specif. școlii	Aplica- tivitate	Semințe generale X_1	Semințe specifice X_2	Erori X_3	Omisiți X_4	Media R.S.	R. S.			
													14	15	16	
A	1	33	V-A Rep	11,3	15 F 18 B	Liceu 9	ora 15	1.336	263	0,21	7	1	6 RS=44	Nr. 63		$X_1=1480$ $X_2=294$ $X_3=0,12$ $X_4=10$
	2	30	V-C	12,8	16 F 14 B	Liceu 9	ora 15	1.625	325	0,03	13	1	6 RS=38			
B	3	34	IX-B	16	F	Șc.gen.-22 Iași	ora 9	2.716	526	0,14	12	1	6 RS=51			$X_1=2445$
	4	29	IX-C	16	F	Șc.gen.-22 Iași	ora 9	2.523	489	0	13	4	15=106	Nr.		$X_2=472$
	5	35	X-B	17	12 F 23 B	Șc.gen.-22 Iași	ora 9	2.452	475	0,02	12	2	9=69	283		$X_3=0,11$
	6	36	X-C	17,2	F	Șc.gen.-22 Iași	ora 9	2.449	474	0,02	13	3	16=103			$X_4=13,6$
C	7	20	Med. gen. an. 1	24,8	10 F 10 B 10 F	I.M.F.	ora 12	2.488	480	0,15	15	4	10=79			C.
	8	20	Ped. an IV	24,5	8 B	I.M.F.	ora 12	2.577	498	0,03	14	4	10=79			
D	9	32	cl. 17	19,5	B	Șc. șoferi Roman	ora 15	2.287	438	0,21	15	4	15=116			D.
	10	41	cl. 18	19,5	B	Șc. șoferi Roman	ora 16	2.329	449	0,17	16	2	12=86			
	11	36	cl. 19	19,5	B	Șc. șoferi Roman	ora 15	2.187	418	0,30	13	2	9=73			
E	12	6	VIII-A	16,1	F	Șc. ajut. Iași	ora 16	1.747	342	0,30	13	0	0			$X_1=1.863$
	13	9	VIII-B	15,8	B	Șc. ajut. Iași	ora 16	1.604	323	0,24	13	3	3=24	Nr. 23		$X_2=365$
	14	8	VIII-C	16,3	3 F 5 B	Șc. ajut. Iași	ora 16	2.230	430	0,85	11	2	2=20			$X_3=0,46$ $X_4=19$
	15	13	Cl. I. B	31,4	B	Spital 7	ora 9,30	1.292	258	0,60	10	0	0			$X_1=1.095$
F	16	15	Cl. II. B	30	B	Spital 7	ora 10	1.136	234	0,21	14	0	0			$X_2=225$
	17	8	Cl. I. F	29,4	F	Spital 7	ora 10	855	184	0,19	11	0	0	Nr. 50		$X_3=0,37$
	18	14		29	10 B 4 F	Spital 7	ora 10	1.098	225	0,18	20	0	0			$X_4=13,7(14)$

ANEXA Nr. 2 — (eșantion 623 elevi)

Nr. ord.	Nr. de subiecți	Clasa Investig.	Vîrsta medie	Spec. școlii	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	Media R.S.	R. S.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	22	8	15,1	Șc. gen	2.240	414	0,5	12	4	12= 97
2.	35	8-A	14,3	Liceu 3	1.727	331	0,5	8	2	12= 82
3.	46	8-B	14,5	Liceu 3	1.810	348	0,3	9	2	13=101
4.	30	8-C	15,3	Liceu 3	2.160	406	0,1	12	3	11= 86
5.	34	8-A	15,4	Liceu 5	2.589	490	0,3	12	5	23=187
6.	34	8-B	14,9	Liceu 5	2.229	425	0,1	8	2	10= 75
7.	32	8-C	14,5	Liceu 5	2.464	464	0,1	15	3	11= 86
8.	33	8-C	14,8	Liceu 8	2.488	473	0,1	8	0,1	1= 6
9.	25	8-A	14,4	Liceu Muzică	2.208	422	0	10	0,8	3= 20
10.	31	8-B	14,7	Liceu Muzică	2.236	421	0	11	3	15=105
11.	40	8-B	14,8	Liceu 4	2.224	425	0	6	1	6= 50
12.	28	8-A	14,4	Liceu 4	1.926	364	0	12	3	11= 76
13.	35	8-A	14,8	Lic. 2 Vaslui	2.110	394	0	12	4	21=142
14.	24	8-A	15	Șc. gen. 2 Vaslui	2.234	422	0	11	2	7= 59
15.	32	8-B	15	Șc. gen. 2 Vaslui	2.339	443	0,1	10	2	6= 52
16.	33	8	14,9	Șc. gen. Costuleni	2.210	416	0	13	2	9= 71
17.	34	8	15,3	Șc. gen. Covasna	2.186	411	0,4	7	0	0
18.	29	8-A	15	Șc. gen. Comarna	1.792	345	0	6	1,3	4= 32
19.	28	8-A	14,9	Șc. gen. Osoi	2.126	407	0	7	0,3	1= 11
20.	18	8-B	15,1	Șc. gen. Osoi	2.129	410	0	6	0,3	0

N=623
 $X_1=2.166$
 $X_2=411$
 $X_3=0,01$
 $X_4=9.6$
M.R.S=21

A N E X A Nr. 3

Nr. ord.	Nr. de subiecți	Clasa investig.	Vîrsta medie	Spec. școlii	X ₁		X ₂		X ₃		X ₄	
					1-5'	2-5'	1-5'	2-5'	1-5'	2-5'	1-5'	2-5'
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	22	8	15,1	Șc. generală	1.038	1.202	211	203	0,4	0,1	4	7
2	35	8-A	14,3	Liceu nr. 3	876	851	182	149	0,2	0,3	4	4
3	46	8-B	14,5	Liceu nr. 3	853	957	178	170	0,1	0,2	4	5
4	30	8-C	15,3	Liceu nr. 3	1.103	1.057	220	186	0	0,1	6	6
5	34	8-A	15,4	Liceu nr. 3	1.188	1.401	237	253	0,1	0,2	6	6
6	34	8-B	14,9	Liceu nr. 3	986	1.243	201	224	0	0,1	3	5
7	32	8-C	14,5	Liceu nr. 3	1.179	1.285	234	230	0	0,1	6	9
8	33	8-C	14,8	Liceu nr. 8	1.173	1.315	234	239	0	0,1	4	4
9	25	8-A	14,4	Liceu muzică	1.065	1.143	214	208	0	0	5	5
10	31	8-B	14,7	Liceu muzică	862	1.374	177	244	0	0	4	7
11	40	8-B	14,8	Liceu nr. 4	1.183	1.041	236	189	0	0	4	2
12	28	8-A	14,4	Liceu nr. 4	886	1.040	181	183	0	0	6	6
13	35	8-A	14,8	Liceu 2 Vaslui	881	1.229	183	211	0	0	5	7
14	24	8-A	15	Șc. gen. 2 Vaslui	1.128	1.106	228	194	0	0	4	7
15	32	8-B	15	Șc. gen. 2 Vaslui	1.089	1.250	220	223	0	0,1	4	6
16	33	8	14,9	Șc. gen. Costuleni	1.103	1.107	220	196	0	0	6	7
17	34	8	15,3	Șc. gen. Covasna	1.064	1.122	213	198	0,1	0,3	3	4
18	29	8-A	15	Șc. gen. Comarna	1.043	749	211	134	0	0	4	2
19	28	8-A	14,9	Șc. gen. Osoi	1.039	1.097	210	197	0	0	3	4
20	18	8-B	15,1	Șc. gen. Osoi	1.038	1.091	212	198	0	0	3	3

1-5' = primele 5 minute
2-5' = ultimele 5 minute

Medii aritmetice diferențiate pe clase și timp

Primele 5 minute = 1-5'

X₁ = 1.038

X₂ = 210

X₃ = 0,04

X₄ = 4,4

Ultimele 5 minute = 2-5'

X₁ = 1.038

X₂ = 201

X₃ = 0,08

X₄ = 5,3

A N E X A Nr. 1									
Nr. crt.	Nr. Sc.	Specific școlii	Clasa invest.	Subiecți	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	
Primele 5 clase, primele 5'									
1.	5	Liceu nr.5 Iași	8-A	34	1.188	-237	= 0,1	6	Primele 5 minute Media tabel X ₁ = 1,038 X ₂ = 210 X ₃ = 0,04 X ₄ = 4,4
2.	11	Liceu nr.4 Iași	8-B	40	1.183	-236	- 0	4	
3.	7	Liceu nr.5 Iași	8-C	32	1.179	-234	- 0	6	
4.	8	Liceu nr.8 Iași	8-C	33	1.173	-234	- 0	4	
5.	14	Șc. gen. nr. 2 Vaslui	8-A	24	1.128	-228	- 0	4	
				163 M	1.170	-244	0,02	5	
Ultimele 5 clase, primele 5'									
1.	10	Liceu muzică Iași	8-B	31	862	-177	- 0	4	
2.	3	Liceu 3 Iași	8-B	46	853	-178	- 0,1	4	
3.	12	Liceu 4 Iași	8-A	28	886	-181	- 0	6	
4.	2	Liceu 3 Iași	8-A	35	876	-182	- 0,2	4	
5.	13	Liceu 2 Vaslui	8-A	35	881	-183	- 0	5	
				175	872	180	0,06	5	

A N E X A Nr. 5
cuprinzând primele 5 clase = II - 5 și ultimele 5 clase = II - 5

Nr. et.	Nr. sc. Sim-bol	Specificul școlii	Clasa invest.	Subiecți	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	Ultimele 5 minute Media totală X ₁ * = 1.133 X ₂ * = 201 X ₃ * = 0,08 X ₄ * = 5,3
Primele 5 clase, ultimele 5'									
1.	5	Liceul nr. 5 Iași	8 - A	34	1.401	253	0,2	6	
2.	10	Liceul Muzică Iași	8 - B	31	1.374	244	0	7	
3.	8	Liceul nr. 8 Iași	8 - C	33	1.315	239	0,1	4	
4.	7	Liceul nr. 5 Iași	8 - C	32	1.285	230	0,1	9	
5.	6	Liceul nr. 5 Iași	8 - B	34	1.243	221	0,1	5	
T O T A L ...				164	1.324	238	0,1	6	
Ultimele 5 clase, ultimele 5'									
1.	18	Șc. Gen. Comarna	8	29	749	134	0	2	
2.	2	Liceul nr. 3 Iași	8 - A	35	851	149	0,3	4	
3.	3	Liceul nr. 3 Iași	8 - B	46	957	170	0,2	5	
4.	12	Liceul nr. 4 Iași	8 - A	28	1.040	183	0	6	
5.	4	Liceul nr. 3 Iași	8 - C	30	1.057	186	0,1	6	
T O T A L ...				168	931	162	0,1	5	

A N E X A N r. 6

Efalonarea decilo-quartilă a testului de atenție pentru variabila X_2 (a semnelor specifice bifate O și C în 10 minute activitate)
Efalonare decilo-quartilă X_2

Dec. 1	Dec. 2	C ₁	Dec. 3	Dec. 4	Dec. 5	Dec. 6	Dec. 7	C ₃	Dec. 8	Dec. 9	Dec. 10
196-297	298-335	336-345	346-369	370-382	383-404	405-427	428-452	453-467	468-483	454-532	533-740

Repartizarea subiecților din eșantionul nostru (622 subiecți la acest test) pe fiecare decil și quartil este următoarea :

57	66	19	66	44	65	57	59	38	25	65	61	Total 622 subiecți
10%	20%	4%	30%	40%	50%	60%	70%	75%	80%	90%	100%	Procentaj distribuitor
57	123	142	208	252	317	374	433	471	496	561	622	Cumulat subiecți pe decilo-și quartilă



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Dr. U. M. MINESCU IASI

PARTICULARITĂȚI ÎN FOLOSIREA TIMPULUI

MIHAELA HOROVITZ

Bugetul de timp cunoaște raportări diferențiate, în funcție de anumite criterii generale, particulare și individuale, criteriile care sînt determinate în primă și ultimă instanță de structura societății și etapele dezvoltării ei. Astfel întîlnim multe împărțiri justificative ale noțiunii de timp: din punct de vedere biologic, psihologic, social, timp subiectiv și obiectiv, timp productiv, timp liber, timp consumativ, timp pregătitor, timp recreativ de vacanță, timp de odihnă, care marchează aspecte individuale și de grup prin împletirea relațiilor de producție cu cele psiho-sociale adecvate.

Timpul liber este definit ca acea parte a „timpului extraprofesional” pe care individul îl folosește pentru a se recrea, distra și a-și îmbogăți cunoștințele, din proprie inițiativă.

Cunoașterea relațiilor existente între durata, conținutul, valorile timpului liber și determinantele sale sociale face posibil ca acțiunile societății în acest domeniu să fie ghidate și controlate de cercetarea științifică. Aderarea și integrarea individului, fără obligativitate, în cadrul activităților din timpul său liber nu trebuie însă să se confunde cu „libertatea absolută” a acestuia, deoarece ar duce, în cele din urmă, la o izolare a omului într-un univers străin istoriei sale retrospective și prezente.

Dimpotrivă, alegerea activităților din timpul liber în funcție de aspirațiile și interesele personale exprimă însuși produsul educației sale, al schimbului permanent pe care experiența sa l-a realizat și îl realizează în mediul social. Dacă acestea sînt trăsăturile fundamentale ce caracterizează participarea omului, în general, la activitățile din timpul său liber subiectiv, ne punem întrebarea firească dacă o anumită etapă de vîrstă — ca adolescența — cu multiplele ei probleme caracteristice, își are particularitățile ei în legătură cu modul de organizare și distribuire a timpului liber, întrebare care constituie însăși conținutul investigației noastre.

În acest scop, ne-am axat pe studiul diferențiat al bugetului de timp la un eșantion prelucrat de 643 elevi, din totalul de 5.000 preado-

lescenți investigați provenind din clasa a VIII-a a liceelor și școlilor generale din mediul urban și rural al județelor Iași și Vaslui.

Criterii de lucru

1. — *Criteriul general*, în care am ținut seama de cerințele pe care le implică dezvoltarea multilaterală a tineretului în condițiile societății noastre, dezvoltare care a determinat și adaptarea învățămîntului în funcție de aceste cerințe.

2. — *Criteriul particular*, în care am ținut seama de gradul de omogenizare a grupului investigat sub raportul vârstei, sexului (346 băieți, 297 fete), preocupări profesionale care să permită drenarea unor carențe psihosociale și preîntîmpinarea cauzelor de eșec adaptativ.

3. — *Criteriul individual*, în care am analizat capacitatea de reacție a subiecților la nivel integrativ bio-psiho-social, comparativ cu performanțele școlare obținute, diferențiind abaterile peste și sub limita medie, abateri care vor constitui pentru categoria de sub limita mediei preocupări psiho-socio-terapeutice.

Extragerea rezultatelor din cadrul chestionarului S.F.S. și interpretarea lor, corelată cu bateria de probe pentru inteligență — sub forma testelor de semnificație graduală verbală și nonverbală — ne permit să prezentăm anumite constatări în ceea ce privește distribuirea bugetului de timp la adolescenți.

Aceste corelări au obiectivat, prin metoda psiho-diagnosticului, noțiunea de *hipofrenie* enunțată de P. Brinzei, ca expresie a unei zone incerte dintre normalitate și psihopatologie, pe fondul unui nivel mintal în general satisfăcător, ca expresie a unor carențe bio-psihee, ideo-afective sau socio-familiale.

Răspunsurile la chestionarul S.F.S. (cuprinzînd 49 întrebări axate în jurul a cinci problematici majore: proces de învățare, relații școală-familie-societate, conflict, timp liber și mass-media) le considerăm ca o proiecție subiectivă de asamblare a capacității psihice și structurare a dezvoltării personalității adolescentului.

Întrebările cu specific de adresare vizînd distribuirea bugetului de timp la adolescență s-au corelat cu celelalte patru problematici ale chestionarului, inclusiv cu mass-media, corespunzător complexității problematicei studiate.

Timpul liber, prin funcțiile sale, răspunde necesităților individului, oferindu-i posibilitatea de a se elibera de oboseala fizică și psihică, contrară coordonatelor biologice ale persoanei umane, deschizîndu-i un univers real sau imaginar cu funcții de refacere, îi oferă posibilitatea de a se completa ca personalitate.

Vom căuta să analizăm întrebuițarea timpului la adolescenții investigați, în cadrul cercetării noastre, prin eliminări succesive în funcție de preocupările de ordin instructiv-educativ obligatorii ce se desfășoară în școală, de activitățile de strictă necesitate din programul extrașcolar și de preocupările personale caracteristice vârstei.

Principala preocupare a adolescenților la această vîrstă (și, în general, cum este știut, la vîrsta școlară) este adîncirea procesului instructiv-educativ, în mod personal, subiectiv, adică pregătirea lecțiilor programate în orar, avînd în vedere obiectele fundamentale de studiu, care necesită, în primul rînd, un efort volitiv-intelectual, de cuplare ideo-afectivă. Menționăm că această activitate nu poate fi standardizată în unități de timp constante, datorită diversificării subiective, corespunzător reactivității psihice individuale și a circumstanțelor determinate de mediu și evenimente.

Din prelucrarea datelor obținute rezultă că, în condițiile competitive pe care le comportă promovarea în clasa a IX-a, elevii respectivi acordă o rată variabilă din timpul lor liber, de la una pînă la nouă ore pentru pregătirea lor școlară, majoritatea (81,80%) alocînd pregătirii lecțiilor pentru a doua zi circa 4 ore.

Considerînd șase ore obligatorii de frecvență la școală în cadrul procesului instructiv, necesitatea de somn de minimum 8 ore la vîrsta de 14—16 ani și o oră alocată hranei, igienei corporale, deplasării școală-casă, rezultă că din bugetul de timp al elevilor mai rămîn cca. 5 ore libere.

Din punctul de vedere al apărării sănătății mintale, ca expresie a dezvoltării armonioase a personalității preadolescentului, este de menționat că 9,30% din totalul elevilor acordă pregătirii lecțiilor, în mod individual, o oră sau peste patru ore, iar 20,50% nu au precizat răspunsul (o parte din aceștia corespund psihodiagnosticului de hipofrenie). Acest coeficient relativ ridicat de elevi necesită o urmărire psiho-socioterapeutică, spre a se evita pe cît posibil decompensările școlare, stările psihogene de tip nevrotic sau comportamental, care generează situații de eșec adaptativ sau de îmbolnăviri psihice.

În această ordine de idei, ni se pare semnificativ faptul că majoritatea elevilor investigați optează pentru varianta zilei școlare de dimineață.

În ceea ce privește timpul alocat somnului de noapte, rezultă că majoritatea elevilor realizează numai 7—8 ore de somn. În privința orei de culcare, 2,33% din studiul de față pledează pentru ora 20; 21,61% — pentru ora 21; 28,77% — pentru ora 22; 24,41% — pentru ora 23; 4,82% — pentru ora 24; 1,24% — după ora 24, iar 16,79% elevi au evitat precizarea orei de culcare.

Față de aceste opțiuni anunțate, din punctul de vedere al psiho-profilaxiei interesează în mod deosebit cei care se abat de la această oră, aproximativ 8,39% elevi, precum și o mare parte din cei 16,79%, care nu au precizat răspunsul.

Dacă această distribuire a timpului (somn — 8 ore, pregătire instructiv-informativă — 10 ore) reprezintă fundamentele obligatorii ale activității zilnice în mod organizat școlar, familial și subiectiv-reactiv individual, mai rămîn la dispoziție aproximativ 5 ore, în care se cuprind atît activitățile organizate de grupul școlar (dar nu obligatorii zilnic), cît și cele individuale, activități pe care noi le-am întîlnit în distribui-

rea bugetului de timp — fără a putea preciza și delimita însă numărul exact de ore.

Deși participarea la activitățile organizate de școală (cercuri literare și științifice, formațiuni artistice etc.) nu poate fi precizată ca timp în distribuție uniformă generală, poate fi totuși diferențiată după cum urmează : cercurile științifice și literare cu o participare bilunară, preocupări artistice de grup etc.

Participarea la aceste activități se repartizează astfel : 23,17% participă la cercul literar ; 20,52% participă la cercul de electronică, matematică și fizică (din care 6,37% — la fizică, și 14,15% — la matematică); 1,65% la cercul de limbi străine ; 1,39% — la cercuri sportive ; 1,39% la cele de desen ; 2,33% — la chimie ; 2,48% — la istorie ; 1,39% — la cercul foto ; 10,9% nu precizează răspunsul, iar 35,30% declară că nu participă la nici un cerc.

Din aceste date rezultă că participarea cea mai frecventă se obține la cercurile literare (23,17%) și la cercurile tehnice (20,52%). Această repartitie aproximativ egalitară în procentaj între cercurile literare și cele tehnice se bazează în special pe modul preferențial de alegere.

Deși criteriul deliberativ de opțiune este principalul factor de selecție între aceste două grupări de probleme, totuși el se bazează și pe o capacitate intelectuală a elevilor, în funcție de notele școlare obținute la anumite obiecte de învățămînt și de cunoștințele dobîndite în școală și familie. Deosebirea dintre aceste două preocupări, din punct de vedere psihologic, se estompează : în ambele situații se dezvoltă la elevi imaginația, caracterul creator al gândirii, atenția, memoria, talentul și îndemînarea.

Privind, însă, realizarea obiectivă a produselor acestor activități, ne dăm seama de deosebirea existentă atît în cadrul modalităților de lucru, cît și a finalității activității desfășurate.

Prin conținutul noțional și prin raporturile cu planul concret, gîndirea tehnică prezintă caracteristici distincte, în comparație cu cea teoretică. Specificul acestei gîndiri nu este neglijabil nici cînd vorbim de formarea personalității în spiritul modern.

Spre deosebire de cercurile de obiecte de studii, ori de cele cultural-sportive, activitatea din cercurile tehnice nu este cea acțional-consumativă, ci, prin excelență, una acțional-instructivă, ceea ce facilitează în cea mai mare măsură însăși organizarea și concentrarea preocupărilor și a inițiativei practice a elevilor.

Am căutat să accentuăm importanța acestor cercuri pentru a sublinia participarea în număr relativ mare a elevilor, deși clasa a VIII-a constituie un an școlar intensiv. Este de asemenea semnificativ și faptul că elevii din această clasă își alocă o oră sau două din timpul lor liber pentru a-și completa, astfel, cunoștințele dobîndite în clasă, pe de o parte, și, pe de altă parte, pentru a-și satisface preocupările corespunzătoare aptitudinilor native sau dobîndite.

Iată de ce, deși nu intervine „constrângerea“ din partea nici unui factor exterior, elevii iau parte cu sîrguință la aceste activități care-i atrag și, totodată, le formează cunoștințe și deprinderi noi, constituind pentru ei și un mijloc de divertisment.

În cadrul celor 5 ore considerate de noi ca rămase exclusiv adolescentului, sub forma timpului liber personal în afara activității desfășurate de unii în cadrul cercurilor de specialitate, un loc important revine participării la excursii, întîlnirilor între cunoștințe apropiate, activități în care valoarea supremă nu este randamentul măsurat și cronometrarea timpului, ci interesele pur personale și nevoia de sociabilitate. Motivația acestei preferințe exprimă aspirația către utilizarea unei cantități din timpul liber într-un cadru social liber ales, răspunde dorinței de schimbare, animația cercului favorizînd ruptura cu cotidianul și stereotipul.

Partea cea mai mare de timp alocată excursiilor și turismului este acordată în timpul vacanțelor. Excursiile la sfîrșitul săptămîinii școlare se realizează numai în cazul elevilor ai căror părinți posedă automobil.

Din datele noastre reiese că 81,33% participă la excursii și diferite forme turistice; 2,48% declară că nu participă, găsind diverse motivații în care predomină boala, iar 16,01% nu se decid în răspuns.

Tot ca o formă a distribuirii timpului liber (în afara orelor de clasă și a pregătirilor lecțiilor acasă) poate fi considerat și timpul acordat întîlnirilor libere în grup pentru discuții, distracții și dans, la care această vîrstă constituie un fond de expansivitate entuziastă. Pentru această modalitate de folosire a timpului liber trebuie să existe premise relațional-sociogene.

Datele investigației noastre pun în evidență că numai 53,96% au relații amicale de grup; 27,68% nu au asemenea relații, iar 18,35% nu se decid asupra răspunsului. Coeficientul destul de ridicat (27,68%) al tendințelor de izolare și neparticipare la interrelații prin simpatie de grup presupune existența a diferite cauze care pot avea repercusiuni negative asupra dezvoltării personalității adolescentului, repercusiuni care pot fi prevenite printr-o psihoterapie relațională individuală și a familiei.

În cadrul preocupărilor personale de sfîrșit de săptămîină se pot desprinde, în valoare participativă, îndeletnicirile subiective justificate motivațional și, indirect, aproximările de timp acordate atît din timpul liber zilnic, cît și din cel de la sfîrșitul săptămîinii.

La cei 643 adolescenți investigați se diferențiază un număr de 35 preocupări preferențiale raportate la 760 opțiuni informaționale obținute, însă frecvența participativ-subiectivă este mult diversificată.

Printre preocupările principale care, ca frecvență, trec de 2%, desprindem: lectura = 18,94%; sport = 8,28%; învățat = 3,55%; desen și pictură = 4,60%; plimbări și distracții = 2,23%; muzică = 3,15%; construcții = 3,55%; celelalte preocupări (visuri, versuri, jurnal intim,

îmbrăcăminte, prietenii, sporturi, colecții, limbi străine, activități tehnice, presă etc.) cuprind valori repartizate în participare sub 2%, iar 5,39% din elevi declară că nu au preocupări personale deosebite și 28,02% evită răspunsul.

Această diversificare a preferințelor adolescenților în modul de a petrece timpul liber, este organizată în funcție de aptitudinile fiecăruia, de preferințele lor și de modul de recreere cât mai plăcut posibil.

În afara preocupărilor de grup, cele personale aduc un plus de satisfacție subiectivă, atât de ordin profesional, cât și social, care vine să aprofundeze cele două funcții generale de realizare a timpului liber, recunoscute de J. Dumazedier¹:

- a) funcția de odihnă și recreere;
- b) funcția de divertisment.

La prima vedere s-ar părea că accentul în lucrarea de față ar cădea pe sesizarea particularităților organizării timpului liber la adolescenți; ori, în realitate, am căutat să surprindem diversele forme de manifestare ale elevilor investigați, care caută un mod favorabil de compensare, atât zilnic, cât și la sfârșitul săptămânii școlare. Aceasta nu înseamnă că trebuie pierdut din vedere specificul activității vârstei investigate, în cadrul întregii repartiții a bugetului de timp.

Din constatările și datele prezentate rezultă că bugetul de timp la eșantionul prelucrat de noi se distribuie astfel:

- 8 ore pentru somn;
- 1—2 ore pentru igiena personală, hrană și diverse activități menajere;
- 6 ore pentru pregătirea instructiv-educativă;
- 4 ore pentru pregătirea lecțiilor acasă;
- 4—5 ore reprezintă timpul liber, care este distribuit preferențial prin preocupările amintite.

Ar rezulta că preocuparea fundamentală a subiecților investigați o constituie pregătirea lecțiilor, continuarea procesului instructiv-informativ, preocupare care se integrează motivației timpului consacrate pregătirii profesionale de mai târziu.

Datele noastre relative la studiul bugetului de timp al vârstei investigate, subliniază semnificația echipei complexe în studiul dinamic și totodată unitar al componentelor bio-psiho-sociale ale personalității adolescentului, în vederea psihoprofilaxiei eșecului adaptativ, aspect de prim ordin în acțiunea de apărare a sănătății mintale.

¹ J. Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir. Les trois fonctions du loisir*, Paris, Ed. du Seuil, 1962, p. 29.

CUNOȘTINȚE, PREFERINȚE ȘI OPȚIUNI ȘCOLAR-PROFESIONALE

EMILIA LUPĂȘCU

În cadrul procesului instructiv-educativ organizat diferențiat în interiorul diferitelor sisteme de școli, un rol important în decizia profesională îl au cunoștințele asimilate și preferințele exprimate de elevi, ca rezultat al acțiunilor formative desfășurate pe parcursul perioadei de pregătire.

În acest sens, opțiunea pentru o școală sau profesie în care va urma să se încadreze tânărul este condiționată atât de cantitatea și calitatea cunoștințelor asimilate, de deprinderile, schemele operaționale și obișnuințele structurale, cât și de aptitudinile persoanei sau de interesele manifestate.

Preferința, sub acest aspect, trebuie considerată ca o formă de exprimare a conduitei persoanei, rezultantă a unui ansamblu de factori nativi și formativi, care favorizează apropierea dintre persoană (elev) și o anumită categorie de valori (obiecte) sau școli.

În această situație, preferința exprimă o anumită afinitate în relația elev-școală sau om-activitate, reprezintă — am putea spune — situația în care domeniul de activitate permite o acomodare cu ușurință și, în același timp, încercarea unor sentimente de satisfacție.

Preferințele, cunoștințele au o semnificație deosebită în orientarea școlar-profesională a elevilor.

Problematica orientării școlare și profesionale în condițiile dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste devine o preocupare prioritară a factorilor de răspundere privind problemele tinerețului. În problematica orientării școlar-profesionale se implică, în primul rând, direcționarea psihopedagogică, instructiv-educativă și socioculturală. Dezvoltarea cu precădere a tehnicii industriale, a mecanizării și automatizării, cât și influența noilor descoperiri științifice, reclamă un grad de înaltă școlarizare prin studii medii și superioare.

Direcționărilor pedagogice și psihologice, fundamentate științific de însuși procesul instructiv-educativ, le corespund preocuparea și răspunderea pentru problematica orientării școlar-profesionale.

În cadrul acestui proces, pe parcursul școlarizării se disting mai multe etape evolutive, începînd de la vîrsta de 6 ani și pînă la îmbrățișarea unei profesii.

În această succesiune de stadii, adolescența ocupă un loc principal în definirea direcțiilor de orientare școlară sau profesională. Acum, natura interioară a tînărului tinde spre formele de mai tîrziu ale adulțului.

Unele tendințe își fac o apariție trecătoare, dar se resorb îndată, în lipsa unor condiții prielnice; altele, care sînt în dezacord cu trăsăturile esențiale ale caracterului individual, sînt eliminate prin jocul natural al legilor psihologice. În urma acestor frămîntări interioare se conturează liniile viitoare personalității, care se structurează în această epocă.

Preferința pentru anumite domenii socioprofesionale implică existența unor fenomene cognitive și afective. Aceasta determină conștientizarea și semnificația raportului subiect-obiect, deoarece, prin intermediul elementelor cognitive, subiectul cunoaște obiectul, iar, prin cele afective, îl apreciază.

Raportul dintre atitudine și randament este complex.

Stările afective influențează în mod variat atitudinea față de învățatură. Astfel, o stare afectivă pozitivă sau negativă este diferită la diverși subiecți.

Bucuria unei reușite poate constitui, la unii elevi, punctul de plecare în formarea unei atitudini adecvate, active, la învățatură; la alții, ea poate constitui un factor susținător al unei atitudini deja formate.

Sînt unii elevi care, dezapreciind valoarea pregătirii, ajung să se supraaprecieze, nu mai acordă atenție suficientă învățaturii, devin neglijenți, iar cînd încep să apară insuccesele, le pun pe seama unor factori „externi”: profesorul, dificultatea extremă a problemelor etc.

În alte cazuri, trăirea bucuriei succesului devine un scop evident: „Atitudinea față de învățatură poate fi considerată ca atitudine față de muncă. Constituirea atitudinii pozitive (ca și schimbarea unei atitudini cu alta) este un proces de durată. El începe înainte de perioada școlară, iar apoi se dezvoltă treptat, odată cu personalitatea.

Un fenomen interesant este atitudinea elevilor față de științele exacte și de cele umaniste. Alegerea este extrem de dificilă, ea fiind condiționată de mai mulți factori: interese, aptitudini, succese, cerințe familiale”¹.

O alegere care imbină acești factori face munca plăcută și utilă. Realitatea vieții școlare arată, în multe cazuri, că alegerea este făcută de factori familiali. De asemenea, reușita la învățatură este determinată, uneori, de aprecierile colegilor, profesorilor: „Aprecierea obiectivă constituie o pirghie de imensă valoare în munca pe care o efectuează profesorul în vederea formării personalității elevului”².

¹ Tiberiu Prună, Constantin Logofătu, *Despre atitudinea față de învățatură*, în „Rev. de Pedagogie”, nr. 10, 1966.

² V. Pavelcu, *Psihologia pedagogică*, Edit. Didactică și Pedagogică București, 1962, p. 78.

Criteriul notelor nu poate fi unic în aprecierea unei atitudini; trebuie să se aibă în vedere motivația care stă la baza învățării. Un loc de o deosebită importanță în dezvoltarea bio-psiho-socială a adolescentului îl ocupă interesul pentru un anumit fapt, pentru o profesie. Interesul implică asigurarea existenței și dezvoltării oamenilor, a satisfacerii cerințelor lor materiale și spirituale, le determină finalitatea activității orientată către satisfacerea lor.

Considerându-se acută problematica orientării școlare și profesionale, s-a întreprins o investigație experimentală în cadrul Serviciului psihosocial din Iași, care vizează și această problemă.

Preocupările noastre s-au centrat asupra clasei a VIII-a (vîrsta medie 14—16 ani), investigînd 110 clase, aproximativ 5.000 elevi, din mediul urban și rural. Investigația pentru fiecare clasă a durat 3 ore discontinuî, vizînd problematica majoră a evoluției bio-psiheice în cadrul social.

Am ales clasa a VIII-a ca unitate didactică, deoarece, în procesul școlarizării, la această vîrstă intervine o situație specială de terminare a unui ciclu școlar, de reîncepere a altuia, situație care prilejuește anumite constatări cu privire la problematica tineretului.

Ipotezele de la care am pornit în studiul nostru au fost :

— ce raport există între informarea profesională și dezideratele formulate de familie, și care predomină ?

— ce cunoștințe despre profesii au elevii din clasa a VIII-a și care este ponderea lor categorială în sistemul economic ?

— există o legătură directă între informarea profesională și opțiune — ca mod de alegere a unei profesii — sau opțiunea este fragilă în funcție de disponibilitățile locurilor ?

— care este raportul dintre rezultatele la unele obiecte de învățămînt (note) și opțiunile profesionale ?

— ce deosebire există între informarea profesională din mediul urban și cel rural și care sînt urmările opțiunii ?

— între școli (liceu și școală generală) există deosebire cu privire la gradul de informare și obiectivitatea opțiunii ?

Acestor premise ale cercetării, care pot fi nuanțate și prin alte aspecte, am căutat să le răspundem prin prelucrarea și prezentarea rezultatelor investigațiilor asupra 20 de clase a VIII-a (623 elevi, din care 323 băieți și 300 fete ; 12 clase din municipiul Iași, 2 din Vaslui și 5 din mediul rural — județul Iași).

Pentru aceasta s-a folosit o probă de vocabular (informarea cunoașterii profesiilor, triodal — răspuns de 3 profesii) și chestionarul S.F.S. (școlar-familial-social), care a inclus 5 grupuri de întrebări, legate de aspectele informării și opțiunii profesionale.

Răspunsurile obținute prin probele investigate cu privire la cunoștințele profesionale și opțiune le-am ordonat în funcție de gradul școlarizării și al profesiei preferate.

Totodată am considerat necesară asociația dintre primul răspuns la informarea profesională, în cadrul probei respective, și opțiune. De ase-

menea, cunoștințele despre profesii care n-au intrat în sistemul asociativ (primul răspuns și opțiune) și care sînt reduse ca număr, le-am prezentat separat.

Pentru toate datele pe care le discutăm am anexat tabele semnificative cu rezultatele obținute.

Menționăm că, din cei 623 elevi investigați, nu au fost toți prezenți la ambele probe, deoarece s-au făcut în zile și ore diferite.

Centralizînd răspunsurile, obținem următoarele date :

		I	T	O
		Profesiune apreciată la maximum	3 profesii cunoscute	Opțiunea
1.	Studii superioare	204	597	292
2.	Studii medii	28	118	87
3.	Studii profesionale	270	675	92
4.	Studii elementare + ucenicie	38	111	3
5.	Categorii largi; studii super.	0	13	15
6.	" " studii medii	3	17	15
7.	" " studii prof.	54	184	36
8.	" " studii nedef.	4	36	8
		601	1.751	548

Constatăm că există un raport defensiv între 1 și 0, în sensul că prima profesie indicată de elevi nu corespunde numărului opțional, ea fiind mai mică. Excepție face numai categoria studiilor profesionale. Ceea ce surprinde este că opțiunea cea mai mare o întrunește categoria studiilor superioare ($292 + 15 = 307$, aproape 50%) apoi a studiilor profesionale ($92 + 36 = 128$) și a studiilor medii ($87 + 15 = 102$) = total 537 opțiuni pentru studii superioare, medii și profesionale.

În realitate, acest procentaj opțional (50%) către studii superioare se exprimă prin proiecția subiectivă a preferințelor și alegerilor.

Cei 623 elevi investigați menționează numai ($74 + 84 = 158$) profesii. Dacă adaptăm interpretarea 1 + 0 (a se vedea anexa nr. 1), constatăm că cei 623 elevi tind să prefere numai 74 de profesii.

Deci, după criteriul opțional (și asociativ corelat) pe categorii de studii ale profesiunilor întîlnim aceeași situație din tabelul prezentat, dar dinamica opțiunii profesionale cu specificitate este modificată în sensul dominației informației școlare, însă insuficient realizată.

Prezentăm sumar datele obținute :

În categoria studiilor superioare, 81 elevi pledează pentru profesor, 77 pentru inginer, 54 pentru medic, 17 pentru pictor și 11 pentru artist ; deci, din 307, 240 elevi optează pentru aceste 5 profesii.

În categoria studiilor medii, 17 pledează pentru învățător, iar 16 pentru tehnician; deci, din 87 elevi, 33 optează pentru aceste două profesii.

În categoria studiilor profesionale, 22 pledează pentru electrician, 14 pentru strungar, 13 pentru șofer, 12 pentru croitor; deci, din 92 elevi, 61 pledează pentru aceste patru profesii, adăugind 21 pentru profesia de mecanic.

Pentru celelalte categorii profesionale, frecvența opțiunilor este mică.

Această constatare ne indică o deplasare a interesului opțional la elevii din clasa a VIII-a către învățământul cu pregătire didactică (98), tehnică-înginerescă (93), profesională (82), medicală (54).

Observăm dominanța opțională către profil tehnic-profesional, profil de învățământ și medical, în care predomină gradul de școlarizare superior.

Dacă facem o grupare a profesiunilor după criteriul opțiunii, din cei 623 elevi investigați reiese aceeași pondere constantă, adică aproximativ 45% sînt orientați către profesiuni cu profil ingineresc — tehnic profesional:

Ingineri-tehnicieni	== 119
Muncitori calificați	== 116
Didactic	== 102
Medic-sanitar	== 71
Artă — cultură	== 63
Cercetare științifică	== 28
Funcționari	== 31
Personal de serviciu	== 18

Total	== 548
-------	--------

Ca o notă discordantă sub aspect opțional, surprinde faptul că în dinamica profesiunilor pe unități de ramură economică au fost puține opțiuni: în construcții (3), agricultură (9), transporturi, telecomunicații și circulația mărfurilor (28).

Datorită influenței familiale, a informației prin presă, radio, televiziune, jurnale cinematografice etc., întâlnim și opțiuni caracteristice marilor căutări, a setei de cunoaștere și de necunoscut la vîrsta adolescenței. Astfel, constatăm tendințe opționale cu profil ca: aviator (5), marinar (5), pilot (2); apoi profesii cu efect „spectaculos”, în contact cu publicul: scenograf (1), cîntăreț (5), actori (7), muzician (7), solist (1), sportiv (9).

O influență mare trebuie să aibă și alte surse informaționale (concursuri, olimpiade, presa etc.).

Nici literatura și nici filmul nu au determinat o îmbogățire a cunoștințelor informative despre profesii.

În informarea profesională intervin factori variați, cum sînt: școala, familia, mijloacele moderne de informare (mass-media) și altele.

Factorul hotărâtor al informării în vederea opțiunii profesionale îl constituie școala, care, prin activitatea sa specific instructiv-educativă, furnizează cele mai bogate informații corelativ cu aptitudinile și motivațiile elevilor care se orientează spre un nou ciclu formativ.

Interesul pentru obiectele de învățămînt, atitudinea față de școală, relevată în cea mai mare parte de rezultatele școlare (note), deprinderea de a munci în mod sistematic, perseverent, intervin în mod decisiv, reprezentînd condiția psihologică a adolescenților.

Intervin — așa cum arată Ion Holban — „elemente de afinitate între anumite obiecte de studiu și unele caracteristici individuale : calmul este solicitat cu precădere în științele bazate pe observație, rezistența în stări de așteptare de către științele experimentale, prudența în chimie sau în lucrările practice, desfășurarea ordonată a proceselor de gîndire și modul organizat de lucru în matematică, mobilitatea intelectuală în științele sociale sau la orice proces de prelucrare, sensibilitatea este solicitată mai ales de către arte, discipline literare etc.”³.

Nu întotdeauna alegerea unei profesii este fructul unei aptitudini, al unui talent, ci al unor situații socioprofesionale cu un caracter variat. Astfel, mulți adolescenți vor îmbrățișa cariera unui dascăl pe care l-au stimat, în ciuda faptului că nu au nici o chemare vocațională spre profesia căreia îi se vor dedica.

Un rol principal al învățămîntului îl constituie oferirea informației despre diferite categorii de valori sociale, concomitent cu procesul de asimilare a datelor respective.

În acest ansamblu, școala apropie continuu sau depărtează pe elevi de anumite categorii de valori, structurînd interese, asigurînd informarea preferențială, posibilitatea de orientare în domeniul respectiv de fapte. Diferențierea reprezintă cristalizarea unor interese ale adolescenților și nu a aptitudinilor speciale. Inteligența joacă un rol foarte important în reușita la învățătură. În procesul de învățămînt, elevii au posibilitatea să se verifice continuu, orientîndu-se în funcție de ceea ce reușesc să realizeze zi de zi. Randament maxim, desigur, vor obține elevii care participă la cercurile pe materii, la activități extra școlare, cei care lucrează suplimentar la unele obiecte.

Dacă nota școlară ar trebui să exprime gradul de integrare a elevului în procesul de învățămînt — acesta fiind privit în totalitatea sa, sau diferențiat pe obiecte — atunci ea nu ar trebui să exprime numai cantitatea de informații dobîndite sau calitatea asimilării, ci întreaga atitudine a subiectului față de învățămînt sau față de o anumită materie, concordanța dintre aptitudini în raport cu exigențele materiei, gradul de adecvare și integrare a elevului în ansamblul solicitărilor formulate de anumite materii. În aceste condiții, situația sintetică prezentată în procente (anexa nr. 4) indică preferința elevilor față de anumite obiecte sau nepreferința, obținerea de rezultate bune sau mai slabe, precum și prezența unor dificultăți.

³ Ion Holban, *Realizarea personalității, hazard sau știință?*, Editura Enciclopedică, București, 1971, pp. 99—100.

Această informație rămâne valabilă în condițiile în care procesul de învățămînt s-a desfășurat în mod adecvat și egal pentru toate materiile, pe parcursul anului respectiv și al anilor anteriori.

O parte a adolescenților se vor consacra unor domenii de activitate socială cu care au luat contact superficial sau pentru care programa de învățămînt nu prezintă suficientă informare, sau cunoștințele sînt transmise în mod schematic, deficitar, de către unii profesori lipsiți de pregătirea psihopedagogică necesară. Această situație va duce la eforturi ulterioare de acomodare sau la eșecuri. Iată, în acest sens, cîteva din mărturisirile elevilor: „nu-mi place istoria,... chimia, pentru că trebuie

Anexa nr. 4

Situația procentuală a preferințelor, nepreferințelor și randamentului școlar

Nr. crt.	Obiecte de studiu	Preferința elevilor %			Randamentul elevilor %	
		Ob. pref.	Ob. nepref.	Ob. la care întimp. difficult.	Note mari	Note mici
1	Matematica	42	19	24	16	37
2	Fizica	27	26	11	20	25
3	Chimia	20	30	14	21	25
4	Lb. și lit. rom.	42	9	7	24	20
5	Limbi străine	19	15	14	17	25
6	Ed. cetăț.	4	20	15	13	10
7	Istorie	33	19	10	20	11
8	Geografie	13	15	4	26	11
9	Anat. și biol.	15	17	8	24	15
10	Agricultura*	19	19	9	28	13
11	Lucru manual	—	1	—	1	1
12	Desen	9	12	1	13	7
13	Pictura**	28	—	—	30	6
14	Muzica	9	23	5	10	14
15	Instrument muz.	17	—	1	16	3

* Clasele din mediul rural.

** Clasele de la Liceul de Muzică și Arte Plastice.

*** Clasele de la Liceul de Muzică și Arte Plastice.

să memorez multe date,... formule“; „nu înțeleg explicațiile profesorului“; „ne cere tocmai după manual“ sau „lecțiile nu-s deloc interesante“. Preferința elevilor reprezintă un act de conduită căruia cunoșterea motivației îi acordă o anumită semnificație: „româna îmi place în mod deosebit“, „...matematica îmi place pentru că am aptitudini“, „...profesorul ne explică în mod clar, atractiv“, „...învățăm la unele obiecte, deoarece vom da examen de admitere“ etc.

Din cele constatate reiese că, în cadrul orientării școlare și profesionale, predomină informația școlară în vederea alegerii profesiei, dar volumul informației este încă restrîns (profesor, inginer, medic).

De asemenea, am întîlnit situații în care elevii nu au răspuns, nu au dat nici o denumire de profesie (17) sau au dat răspunsuri greșite (9)

sau îndoialnice (28). La chestionarul S.F.S., 60 de elevi nu s-au pronunțat asupra opțiunii, nu s-au decis încă, evitând să răspundă în scris sau verbal.

Raportându-ne la o altă modalitate de interpretare pe clase și școli, după criteriul gradului de școlarizare, al profesiunii și opțiunii (anexa nr. 2), constatăm păstrarea aceluiași date cifrice și diferențe sub raport informativ, profesional și opțional.

Mentținând aceeași interpretare, observăm o aglomerare către studiile superioare (la 12 clase : 250 de elevi dintr-a VIII-a), toate numai de la licee, numai la 2 școli generale (Vaslui), opțiunea trece de la 10 (23) către studiile superioare ; la celelalte școli din mediul rural (4) școli și 5 clase a VIII-a, opțiunea este îndreptată către învățământul profesional (67 elevi).

La celelalte categorii de studii, opțiunea este nesemnificativă, precum și în cadrul categoriilor de profesii largi (studii superioare = 15 ; studii medii = 15 ; studii profesionale = 36 ; studii nedefinite = 18). Această situație ne indică o diferențiere mare de nivel informativ între mediul urban și rural, cu amprenta mediului familial, precum și între școli (liceu și școală generală).

Raportându-ne la volumul informării profesionale (anexa nr. 3), constatăm că în cadrul învățământului profesional cele mai frecvente răspunsuri sînt : dulgher (55), cizmar (14), zugrav (13), tractorist (15) și lemnar (91).

*

Din datele noastre rezultă că elevii nu posedă suficiente informații asupra conținutului și avantajelor noilor profesii din diferite ramuri economice. Așa cum am specificat, profesiunile alese sînt 74 iar împreună cu cele „informative“ sînt 84 ; volumul total (158) este scăzut față de cerințele economice.

Interesant este volumul informativ profesional și opțional diferențiat pe sexe. Astfel, fetele preferă mai mult activitatea didactică și medicală. Prezentăm opțiunea la o clasă de fete (Clasa a VIII-a C de la Liceul nr. 3 — Iași) : profesor (10), medic (4), inginer (4), sportiv (1), matematician (2), chimist (1), educator (1), contabil (1), pictor (1), consilier juridic (2), fizician (1) și lăcătuș mecanic (1).

Motivația opțiunii este diversă ; am grupat-o, totuși, în felul următor :

— îmi place, mă interesează, mă atrage	== 239
— tradiția familiei	== 13
— meserie importantă	== 9
— să salvez viața	== 13
— să cunosc lumea	== 6
— pot fi folositor patriei	== 20
— am aptitudini	== 15

Deci, din totalul de elevi investigați, 315 au motivat în felul de mai sus. Am întîlnit și alte motivații caracteristice vârstei : „e captivantă“ (detectiv) ; „îmi place știința cerului“ (astronom) ; „doresc să

văd lumea“ (marinar); „să am satisfacții cu elevii“ (profesor), „să scriu tot ce gîndesc“ (scriitor).

Acest sondaj cu privire la volumul informației profesionale și al opțiunii trebuie corelat cu alte date (capacitatea generală intelectuală) și raportat la nevoile curente ale economiei.

Efectuînd o altă investigație în perioada examenului de admitere (prima sesiune), am constatat un decalaj evident între informare, opțiune și realizare. Așa, de exemplu, la liceele de specialitate și la școlile profesionale, numărul înscrișilor era dublu și triplu față de numărul locurilor, în timp ce la liceele teoretice (8 licee), numărul înscrișilor era mai mic decît numărul locurilor (1380 locuri și 1199 înscriși). Raportat pe școli erau diferențe mici (exemplu: Școala comercială: la 300 locuri erau 1 000 elevi înscriși, la Școala profesională a Uzinei Mecanice Nicolina, la 200 locuri erau 700 elevi înscriși).

Din investigația noastră rezultă că școala reprezintă nucleul central al informării și pregătirii în vederea orientării școlar-profesionale, dar nu sînt încă acordate suficiente atribuții factorilor de răspundere pentru o orientare documentată. De asemenea, volumul profesiunilor cunoscut de elevi este relativ redus; există mari deosebiri între mediul rural și urban, precum și între tipurile de școli (licee, școli generale urbane, suburbane, rurale) cu privire la informare și obiectivitatea opțiunii profesionale. Unitățile industriale trebuie să acorde o atenție mai mare în prezentarea caracteristicilor activităților, spre a servi la atragerea intereselor elevilor spre sectoarele respective de activitate.

Sugerăm ca în cadrul activității instructiv-educative, la orele de dirigenție sau în ore suplimentare, special organizate, elevii să fie informați și stimulați către profesiunile cu pondere economică deosebită, prezentîndu-li-se micro-psiho-profesiograme care să exprime realitatea profesională în diversele sale aspecte.

Documentarea se poate face în cadrul întregului colectiv al clasei sau, în cazuri speciale, în mod individual, ținîndu-se seama de cerințele profesiei și de posibilitățile prezentate de elevi sub aspect de aptitudini, deprinderi formate și cunoștințe asimilate.

Deci, luîndu-se în considerație nivelul capacităților prezentate de elevi și al aspirațiilor lor, școala trebuie să exercite continuu o acțiune de îndrumare a tinerii generații, astfel încît să asigure, prin intermediul diferitelor forme de muncă, integrarea socială a tineretului.

Anexa nr. 1

Sinteza informării profesionale după criteriul opțiunii

Nr. crt.	Profesiune	1. Asociație	Total 2 și 3	Opțiune
<i>I. Studii superioare</i>				
1	Profesor	63	120	81
2	Inginer	81	127	77
3	Medic	41	95	54
4	Pictor	2	3	17
5	Artist	1	1	11
6	Arhitect	4	7	8
7	Fizician	2	4	8
8	Actor	2	14	7
9	Arheolog	1	—	6
10	Biolog	—	1	3
11	Chimist	—	4	3
12	Violonist	1	2	3
13	Matematician	1	—	2
14	Avocat	—	5	2
15	Judecător	—	1	2
16	Translator	1	—	2
17	Astronom	—	1	1
18	Farmacist	1	1	1
19	Consilier juridic	—	—	1
20	Compozitor	—	1	1
21	Scenograf	—	—	1
		201	387	292
<i>II. Studii medii</i>		T = 597	1+T=588	Dif. = 9
1	Învățător	8	15	17
2	Tehnician	9	22	16
3	Marinar	—	5	8
4	Ofițer	2	2	7
5	Contabil	—	10	5
6	Aviator	3	13	5
7	Cîntăreț	—	3	5
8	Asistent medical	1	1	4
9	Educator	—	1	4
10	Laborant	—	1	4
11	Constructor	3	12	3
12	Pilot	1	—	2
13	Operator	—	2	2
14	Operator film	—	—	1
15	Proiectant	—	—	1
16	Radiofonist	—	—	1
17	Întrețineri sociale	—	—	1
18	Elev—liceu industrial	—	—	1
		27	87	87
		T = 118	1+T=114	Dif. = 4

Anexa nr. 1 (continuare)

Sinteza informării profesionale după criteriul opțiunii

Nr. crt.	Profesionale	1 Asociație	Total 2 și 3	Opțiune
<i>III. Studii profesionale</i>				
1	Electrician	5	23	22
2	Strungar	109	59	14
3	Șofer	20	41	13
4	Croitor	11	17	12
5	Lăcătuș	23	35	8
6	Soră medicală	1	1	7
7	Timplar	35	30	2
8	Vinzător	2	6	3
9	Miner	—	9	2
10	Sanitar	—	—	2
11	Frezor	—	7	2
12	Zidar	19	42	1
13	Fierar	6	34	1
14	Țesător	3	3	1
15	Sudor	6	19	1
16	Ospătar	—	—	1
		240	326	92
		$T = 675$	$1 + T = 566$	$Dif. = 109$
<i>IV. Studii elem. + ucenicie</i>				
1	Frizer	3	9	1
2	Coafeză	—	—	1
3	Dactilografă	—	—	1
		3	9	3
		$T = 111$	$1 + T = 12$	$Dif. = 99$
<i>CATEGORII LARGI</i>				
<i>Studii superioare</i>				
1	Cercetător științific	—	2	6
2	Muzician	—	1	7
3	Solist	—	—	1
4	Teatru	—	—	1
		—	3	15
		$T = 13$	$1 + T = 6$	$Dif. = 7$

Anexa nr. 1 (continuare)

Sinteza informării profesionale după criteriul opțiunii

Nr. crt.	Profesiunea	1 Asociație	Total 2+3	Opțiune
	<i>Studii medii</i>			
1	Sportiv	—	4	9
2	Electrotehnică	—	—	4
3	Energetică	—	—	1
4	Maistru	3	10	1
		3	14	15
		$T = 17$	$1 + T = 17$	$Dif. = 0$
	<i>Studii profesionale</i>			
1	Mecanic	23	51	21
2	Muncitor	27	50	9
3	Panificație	L	2	2
4	Confecție	1	1	2
5	C. F. R.	—	1	1
6	M. I. U.	—	—	1
		52	105	36
		$T = 184$	$1 + T = 157$	$Dif. = 27$
	<i>Studii nedefinite</i>			
1	Militar	—	3	6
2	Detectiv	—	—	2
		0	3	8
	$T = 74$ profesii	$T = 36$	$1 + T = 3$	$Dif. = 33$

Anexa nr. 2

Raportul dintre informarea profesională asociativă și opțiune după nivelul de școlarizare pe clase

Nr. crt.	Ș C O A I. A	Clasa	Studii super.		Studii medii		Studii profes.		Studii medii + ucenicie		Cercetări largi				TOTAL	
			1		1		1		1		1		1		1	
			Op.	1	Op.	1	Op.	1	Op.	1	Op.	1	Op.	1	Op.	Opțiune
1	Școala Gen. nr. 16 Galata	8-C	8	6	1	7	8	4	1	1	—	—	—	—	21	24
2	Liceul nr. 3 Negruzi	8-A	14	18	2	8	16	—	4	—	—	—	—	1	36	29
3	Liceul nr. 3	8-B	9	29	4	3	23	—	4	—	—	—	—	1	43	35
4	Liceul nr. 3	8-C	17	25	1	2	10	1	—	—	—	—	—	—	29	29
5	Liceul nr. 5 Racoviță	8-A	23	18	1	4	4	1	—	—	—	—	—	1	34	29
6	Liceul nr. 5	8-B	19	21	—	2	12	1	—	—	—	—	—	—	34	27
7	Liceul nr. 5	8-C	16	21	3	3	6	3	2	—	—	—	—	3	31	28
8	Liceul nr. 8 Cantemir	8-C	8	23	3	6	11	1	—	—	—	—	—	—	27	28
9	Liceul de muzică	8-A	8	12	—	3	16	—	4	—	—	—	—	—	23	20
10	Liceul de muzică	8-B	10	24	—	4	7	—	—	—	—	—	—	—	29	28
11	Liceul nr. 4	8-B	20	29	4	7	11	—	2	—	—	—	—	—	41	37
12	Liceul nr. 4	8-A	14	19	1	2	7	—	—	—	—	—	—	3	27	25
13	Liceul nr. 2 Vaslui	8	8	11	—	7	17	5	4	—	—	—	—	—	35	25
14	Șc. Gen. nr. 2 Vaslui	8-A	13	12	1	6	7	3	1	1	—	—	—	—	24	24
15	Șc. Gen. nr. 2 Vaslui	8-B	15	11	2	7	18	6	2	1	—	—	—	2	32	32
16	Șc. Gen. Costuleni	8	1	5	2	6	23	12	6	—	—	—	—	1	33	29
17	Șc. Gen. Covasna	8	1	3	1	2	25	18	1	—	—	—	—	—	33	31
18	Șc. Gen. Comarna	8-A	4	—	1	7	14	13	2	—	—	—	—	—	24	25
19	Șc. Gen. Osol	8-A	4	2	2	2	19	14	2	—	—	—	—	—	28	26
20	Șc. Gen. Osol	8-B	2	3	—	2	13	10	2	—	—	—	—	—	18	17
			204	292	29	87	270	92	38	3	15	3	15	54	602	548

Anexa nr. 3

Cunoștințe profesionale neincluse în opțiuni

Nr. crt.	Profesiuni	1	2 și 3	Total
<i>Studii superioare</i>				
1	Geolog	1	1	2
2	Ziarist	—	2	2
3	Agronom	—	3	3
4	Sculptor	—	1	1
5	Cineast	—	1	1
6	Cosmonaut	2	2	4
7	Dirijor	—	1	1
		3	11	14
<i>Studii medii</i>				
1.	Balerin	—	1	1
2.	Merceolog	1	2	3
3.	Zootehnist	—	1	1
		1	4	5
<i>Studii profesionale</i>				
1	Turnător	—	2	2
2	Dulgher	13	42	55
3	Vopsitor	—	2	2
4	Cizmar	2	12	14
5	Tinichigiu	1	7	8
6	Fochist	—	2	2
7	Cazangiu	—	1	1
8	Brutar	3	4	7
9	Betonist	—	1	1
10	Forjor	—	1	1
11	Zugrav	5	8	13
12	Tapiter	—	2	2
13	Grădinar	—	1	1
14	Tractorist	3	12	15
15	Tipograf	2	2	4
16	Bucătar	—	2	2
17	Matrițer	1	2	3
18	Laminorist	—	2	2
19	Rabotor	—	1	1
20	Tractorist	—	1	1
21	Operator chimist	—	2	2
		30	109	139

Anexa nr. 3 (continuare)

Nr. crt.	Profesiuni	1	2 și 3	Total
<i>Studii elem. + ucenicele</i>				
1	Cioban	—	1	1
2	Coșar	—	1	1
3	Cojocar	—	1	1
4	Paznic	—	1	1
5	Măturător	—	1	1
6	Casier	1	1	2
7	Lemnărar	27	64	91
8	Rotar	—	3	3
9	Cooperator	—	5	5
10	Manipulant	—	1	1
11	Poștaş	1	1	2
12	Geamgiu	1	2	3
13	Morar	—	1	1
14	Sculer	—	1	1
15	Ceasornicar	2	3	5
16	Măcelar	1	1	2
17	Lucrător	1	5	6
18	Magazioner	—	1	1
19	Furnalist	—	1	1
20	Gunoier	—	1	1
21	Florar	—	1	1
32	Ucenic	—	1	1
23	Elev	1	2	3
		35	100	135
<i>CATEGORII LARGI</i>				
<i>Studii superioare</i>				
1	Savant	—	2	2
2	Academician	—	2	2
3	Dr. în știință	—	1	1
4	Ambasador	—	1	1
5	Ministru	—	2	2
6	Scriitor	—	2	2
		—	10	10

Anexa nr. 3 (continuare)

Nr. crt.	Profesiuni	1	2 și 3	Total
<i>Studii profesionale</i>				
1	Agricultor	—	2	2
2	Petrolist	—	—	1
3	Lucrător mătase	—	1	1
4	Meseriaș	—	3	3
5	Textilist	—	1	1
6	Olar	—	1	1
7	Instructor	—	1	1
8	Cerar	—	1	1
9	Tricotaje	—	1	1
10	Pieton	—	1	1
11	Finisor	—	1	1
12	Macaragiu	—	1	1
13	Instalator	—	3	3
14	Giuvăerghi	1	1	2
		1	19	20
<i>Studii nedefinite</i>				
1	Director	1	7	8
2	Funcționar	3	13	16
3	Inspector	—	1	1
4	Șef serviciu	—	1	1
5	Armată	—	3	3
6	Șef	—	1	1
7	Negustor	—	2	2
8	Președinte	—	2	2
9	Muzicant	—	2	2
10	Dresor	—	1	1
		4	33	37
TOTAL GENERAL =		74	286	360

HIPOFRENIA, INTERFERENȚĂ MARGINALĂ A DEFICIENȚELOR BIO-PSIHO-SOCIALE, FACTOR GENERATOR DE EȘEC ADAPTATIV

NECULAI COSMOVICI

Cercetările care au pus și pun în evidență noi aspecte ale fenomenelor de adaptare și integrare dificilă sau aberantă a tinerilor în mediul social, sînt numeroase și utile în cadrul fiecărei științe despre om și lume, ca psihiatria, psihologia clinică sau psihopedagogia, de exemplu. Aceste cercetări și preocupări, deși surprind elemente reale privind natura și felurile dificultăților de adaptare, nu se integrează, totuși, într-un concept unitar de interpretare, care să ofere astfel o modalitate operativă de apreciere și, în consecință, posibilități mai eficiente profilactico-curative sau compensatorii.

Situația respectivă se raportează îndeosebi la particularitățile acelei zone incerte a demodulărilor maladaptative, dezadaptative sau aberante, cuprinse între debilitatea mintală codificabilă cu certitudine ca limită superioară a oligofreniei și cîmpul sanogenezei mintale. După cum este bine cunoscut, în explorarea acestei zone se lucrează prin sistemul de etalonare a inteligenței și a cîtului mintal, cu ajutorul bateriilor de teste, bine cunoscute în întreaga lume și multe dintre ele folosite cu succes și la noi, fără ca prin aceasta să se epuizeze totuși ansamblul particularităților personalității în dezvoltarea stadială infantilo-juvenilă. Însăși definirea inteligenței ca o parte a personalității este controversată, deși încă de la Torndyke și James se admite pragmatic că inteligența ar reprezenta acea capacitate umană de adaptare la situații noi și pentru care nu este suficient numai actul învățării, al aptitudinii de a gândi sau, altfel spus, al aptitudinii intelectuale.

S-au stabilit și tipurile cele mai frecvente de inteligență : concretă, abstractă și socială, ultima fiind aceea care ar caracteriza adaptarea imediată și fără dificultăți afective la schimbările mediului (Torndyke, *The measurement of intelligence*, 1927). După cum este bine cunoscut, mai există și alte clasificări ale inteligenței : analitică, critică, creativă, transformativă, imitativă (Lypmann) ; logică, descriptiv empirică, expli-

cativă, subiectivă, obiectivă (Binet) etc. În stabilirea clasificărilor amintite sînt luați în considerare factori specifici, factori de grup, precum și un factor general al inteligenței (puși în evidență prin analiză factorială de Thurstone, Spearman, Holzinger și Hartman) etc.

Toate aceste cunoștințe și interpretări nu sînt însă suficiente pentru clarificarea conținutului inteligenței, fapt ce l-a determinat pe J. Piaget să încorporeze noțiunea de inteligență într-un concept care se referă la totalitatea psihismului, fără a se epuiza; totuși, discuțiile și cercetările create în domeniul studiului procesualității mintale.

În fața acestei situații axiologice cu referire la inteligență și animați de caracterul novator al noțiunii de „hipofrenie” enunțată de P. Brânzei în cadrul conceptului său bio-psiho-social¹, în calitate de psihologi clinicieni ne-a apărut perspectiva unor noi posibilități de interpretare a fenomenelor de eșec adaptativ, raportate la particularitățile evolutive ale personalității infantilo-juvenile.

După P. Brânzei, noțiunea de hipofrenie se referă la complexitatea interferențelor marginale ale deficiențelor bio-psiho-sociale, concretizată în personalitatea infantilo-juvenilă prin demodulări ideo-afective, voluntive și de conduită, ce determină o insuficientă capacitate adaptativ-integrativă la condițiile de mediu social².

După cum rezultă din această delimitare psihodiagnostică, hipofrenia se plasează, prin planul său cognitiv, în zona incertă dintre oligofrenie și integritate mintală, zonă definită convențional prin noțiunea de „intelect de limită” sau „insuficiență mintală”.

În ceea ce privește frecvența cazurilor la limită cu oligofrenia (respectiv QI 70—90) la populația de vîrstă școlară, aceasta ar fi reprezentată după Wechsler (testul W.I.S.C.) într-un procent de 6,7%, iar în ceea ce privește „normalul slab” — într-o proporție de 16,1%.

După P. Baton³, deficienții mintali stabiliți ca atare ar fi de 8% la 10 ani și de 8,6% la 11 ani, iar cazurile îndoielnice ar reprezenta; la aceeași vîrstă, 6,3% și, respectiv, 7,3%.

Referindu-se la codificarea Q.I. în cazurile îndoielnice, Mariana Roșca⁴, insistă asupra dificultății stabilirii diagnosticului de certitudine, vorbind despre „pseudodebilități mintali”, respectiv acei copii, „la care s-a produs o „prăbușire” a activității psihice, determinată de conflicte afective și dificultăți mereu crescînde în legătură cu asimilarea cunoștințelor școlare”, care se accentuează după vîrsta de 9—10 ani.

¹ P. Brânzei, *Criterii de apreciere a responsabilității bolnavilor psihici*, Rev. medico-chir., Iași, 1962, nr. 3; *Contributions à l'étude des explorations morpho-fonctionnelles dans la psychiatrie*, Ann. Médico-Psychol., 1964, T. II, nr. 1; *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine (Critères pour une classification dynamique bio-psycho-sociale en psychiatrie)*, Ann. Médico-psychol., 1970, T. II, nr. 4;

² P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, *Comportamentul aberant în relațiile cu mediul*, Iași, Ed. Junimea, 1970.

³ P. Baton, *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*, Université libre de Bruxelles, 1962.

⁴ Mariana Roșca, *Psihologia deficiențelor mintali*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1967.

În examinările curente pedopsihiatrice și pedopsihologice se întîlnesc frecvent de asemenea „diagnostice limită“, dar nefundamentate pe o metodologie științifică în elaborarea diagnosticului, care presupune o primă parte enunțativă a categoriei nosologice și o a doua parte explicativă a particularităților clinice dominante*.

Această situație determină o mare diversificare terminologică a „deficitului marginal“, diagnosticul elaborîndu-se de obicei pe seama simptomului dominant în lipsa unui criteriu nosologic unitar, mai ales pînă la vîrsta de 10 ani.

În aceste condiții marginale și complexe totodată, apare necesitatea unei modalități operative de constatare nosologică a conținutului demodularilor personalității adolescentului în formare și, în consecință, posibilități mai eficiente profilactico-curative sau compensatorii, polaritate deschisă prin intermediul conceptului bio-psiho-social despre adaptare.

Noțiunea de hipofrenie vizează întreaga evoluție a personalității, punînd în evidență, în primul rînd, factorii de risc adaptativ, care influențează și perturbă interrelația individ-mediul ambiant în stadialitatea adolescenței. Hipofrenia, în mod teoretic și practic, nu aparține patologiei mintale în sensul de boală psihică propriu-zisă, după cum nu poate fi considerată o stare de normalitate psihică, atît timp cît dificultățile de adaptare intrunesc condițiile generatoare de eșec. Diversitatea terminologică din zona dintre oligofrenie și normalitatea mintală nu face decît să consolideze noțiunea nosologică de hipofrenie, în cadrul căreia se evidențiază și se diversifică totodată, prin predominanța lor, factorii deficitari din structura personalității, inclusiv factorii noetici. Hipofrenia se referă deci la suma deficitelor existente în personalitatea adolescentului cu dominantele și subdominantele sale evolutive, cu toate inclinațiile, interesele, trebuințele, aptitudinile și idealurile, în interrelație cu mediul.

În interpretarea noastră psihodiagnostică cu privire la hipofrenie renunțăm deliberat la cîțul psihometric al vîrstei mintale și optăm în mod necesar pentru o estimare globală a dezvoltării și maturizării psihice, pe care, deși o apreciem tot prin teste psihologice, o interpretăm totodată într-o referință nosologică complexă și unitară în dinamica componentelor sale.

În conținutul psihodiagnosticului de hipofrenie se diferențiază două categorii etiologice prin predominanța cauzelor determinante, respectiv cauze predominant biogene, care generează hipofrenia primară, sau predominant sociogene, care generează hipofrenia secundară sau funcțională.

* Redăm orientativ cele mai frecvente diagnostice formulate simptomatice și care pot fi cuprinse ca parte explicativă în grupul nosologic al hipofreniei:

— *Hipofrenie* cu... întîrziere în dezvoltarea intelectuală, întîrziere în dezvoltarea psihică (temporară și subculturală, intelect lacunar, intelect inegal dezvoltat, intelect lent în gîndire, imaturitate afectivă, instabilitate psiho-motorie, emotiv inhibabil, tulburări de comportament trecătoare, întîrziere școlară, întîrziere pedagogică, handicap școlar, insucces la învățătură, eșec școlar etc.

Cauzele hipofreniei primare par a fi identice cu cele ale oligofreniei, respectiv cauzele biogene de natură ereditară, congenitală sau cîștigate în cursul primei copilării (intoxicații, infecții, traumatisme etc.), cauze encefalo-abiotrofizante pe care se dezvoltă eventual și conduite deviate sau comportamente aberante.

Performanțele la această categorie hipofrenică primară se apropie manifest de limita debilității mintale și sînt susceptibile de unele ameliorări pînă la vîrsta de 15—16 ani, după care urmează o plafonare indelebilă, acomodarea la exigențele mediului școlar evoluat fiind evident inadvententă, datorită predominanței deficitului liminar ideo-afectiv de natură endogenă.

În hipofrenia secundară (funcțională), cauzele determinante par a fi, în primul rînd, expresia influențelor factorilor ecologici defavorabili: familiali, educativi și de grup.

P. Brânzei și colaboratorii săi⁶ enumeră unele din cauzele hipofreniei funcționale care favorizează inadaptările și comportamentul aberant, dintre care cităm :

— abuzul de autoritate paternală exagerată, care creează reacții de protest, opoziții, îndiferență, fugi ;

— carente afective, care se structurează prin lipsa climatului de confort afectiv, echilibrat ;

— condiții de mediu familial nepotrivite, cînd părinții devin patogeni față de dezvoltarea armonioasă a personalității infantilo-juvenile ;

— situații „didactogenizante” ca frica de sancțiune, lipsa de emulație, sancțiunea nejustă ;

— labilitatea emoțională și exaltarea afirmării de sine generatoare de conflicte și situații conflictuale cu circuit închis, prin atitudinea predicatoare a educatorilor ;

— manifestări morbide „critice”, prin diverse complexe anxiogene, frustrări sau situații „stressante”.

În cadrul hipofreniei funcționale se remarcă, de asemenea, că tulburările de comportament devin maxime între 14—16 ani, respectiv în stadiul adolescenței secundare, cu dominantă „afirmare de sine”.

Considerăm că hipofrenia poate fi stabilită ca psiho-diagnostic de certitudine în jurul vîrstei de 10—13 ani, respectiv în adolescența primară, situație care indică organizarea de clase paralele „speciale” în cadrul școlilor generale, diferențiate de școala ajutătoare.

În cadrul acestei instruiți școlare diferențiate ar urma să se pună accent deosebit pe „ortopedagogia” compensatorie a particularităților și cauzelor predominante pentru fiecare caz în parte, linia directoare constituind-o prelucrarea concretului și instituirea unui spirit competitiv, capabil să creeze satisfacția lucrului împlinit.

În hipofrenia funcțională (secundară), demodulările adaptative aparțin mai cu seamă conduitelor deviate cu o insuficientă capacitate de proiectare anticipativă, respectiv unor oscilații joase a nivelului de conști-

⁶ P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, *Comportamentul aberant în relațiile cu mediul*, Ed. Junimea, Iași, 1970.

intă și prin urmare cu risc crescut de fixare comportamentală aberantă, atunci când factorii modulatori educativi nu corespund posibilităților reale de adaptare⁷.

„Plasarea situațională în mediu și modularea comportamentului țin de nivelul de conștiință a unei persoane, *afectivitatea și motivația* avînd un rol direcțional predominant”⁸. Rezultă, deci, că noțiunea de hipofrenie se poate diferenția ca psihodiagnostic cu utilitate aplicativă și în stadiul terțiar al adolescenței (17—20 ani), cu dominantă integrării socio-profesionale.

În cele ce urmează ne vom referi la modul cum se diferențiază psiho-diagnosticul de hipofrenie din analiza complexă a 643 de elevi (băieți și fete, clasa a VIII-a, urban și rural, cu vîrsta cuprinsă între 14—16 ani), din totalul celor 5.000 de subiecți investigați în cadrul acțiunii Serviciului psihosocial Iași. În acest scop s-a aplicat la fiecare clasă școlară (investigație comparativ-orientativă pe grupuri omogene) un set de 6 teste (verbale și non verbale), care s-au coroborat cu răspunsurile la un chestionar S.F.S.

Testele folosite se grupează în următoarele trei categorii :

- T₁ = analogie și gîndire abstractă = test de semnificație ;
- T₂ = memorie (cifre și cuvinte) și vocabular = test de cunoștințe ;
- T₃ = atenție și cod = test de structurare perceptivo-motor (reactivitate psihică primară).

Fiecare test a fost etalonat prin sistemul decilo-quartilic și apoi s-au făcut corelațiile între teste. După etalonare s-a urmărit fiecare subiect în încadrarea punctajului obținut, considerînd decilul 1,2 și quartilul 1, *limita normalității de adaptare și de integrare*. Datele obținute prin etalonare s-au corelat apoi cu răspunsurile la chestionarul S.F.S.

În interpretarea noastră, subiecții care intră în primul quartil la două teste din gruparea categorială (adică T₁ cu T₂ sau T₂ cu T₁ sau T₂ cu T₃) și în funcție de decile 1 și 2, — ținînd seama și de încercarea noastră de a stabili un „coeficient de dezvoltare și maturare psihică” — fac parte din grupa nosologică a hipofreniei indiferent de vîrstă, sex sau cauză etiologică determinantă.

Hipofrenia marginală cu debilitatea mintală, respectiv cu predominanță biogenă, corelația din primul quartil, pe decile 1 și 2 ale lui T₁ (test de semnificație, de modalități operative de gîndire și rezolvarea unor sarcini noi) cu T₂ (test de cunoștințe școlare și generale, asociat cu memorie), precum și dintre T₁ cu T₃ și T₂ cu T₃ = abstractizare.

Așa cum s-a menționat, demodulările adaptative prin factori predominant biogeni de tipul hipofreniei primare se caracterizează, în pri-

⁷ P. Brânzei, C. Romanescu, I. Străchinaru, P. Barbă, *Considerații asupra rolului defectivității psihice infantilo-juvenilă în generarea actelor socialmente periculoase*, Neurologia, Psihiatria, Neurochirurgia, 1963, vol. VII, nr. 3, pp. 267—271 ; nr. 3, pp. 267—271.

⁸ P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, op. cit., p. 125.

mul rind, prin insuficiența dezvoltare și maturare a funcțiilor de cunoaștere și, înosebi, a capacității de abstractizare. Din investigația noastră a reieșit că 6,22% (40 elevi) prezintă hipofrenie primară în interferență cu debilitatea mintală, după cum urmează :

T₁ cu T₂ și T₃ = 3 subiecți (care corespund)

T₁ cu T₂ = 26 subiecți

T₁ cu T₃ = 5 subiecți

T₂ cu T₃ = 6 subiecți

Repartiția pe sexe este de 25 băieți și 15 fete, iar din punct de vedere al provenienței, 12 din mediul urban și 28 din mediul rural. În cazul hipofreniei primare, predominant biogenă, se constată o pondere mai crescută la sexul masculin și în mediul rural, ca și în cazul oligofreniei⁹. Cazurile de hipofrenie primară neidentificate în cursul adolescenței secundare (14—17 ani) creează mari dificultăți în procesul instructiv-educativ școlar obișnuit și o sursă de eșec socioprofesional, fără o atență ortopedagogie integrativă adecvată particularităților fiecărui caz în parte.

În cazul hipofreniei funcționale, secundare inducțiilor negative predominant sociogene, s-a constatat un procent ridicat respectiv 23,32% (150 elevi). Hipofrenia funcțională se diferențiază prin corelația quartilică 1 pe decile 1 și 2, în funcție în primul rînd de T₁ și T₂, dar nu ca grupare categorială, ci ca teste disparate : vocabular și analogie ; gîndire abstractă și cod ; analogie și atenție ; vocabular și memorie ; — situație care exclude întîrzierea sau debilitatea mintală propriu-zisă, caracterizată la această vîrstă de 14—16 ani prin deficitul manifest al capacității de abstractizare.

Cei 150 de subiecți cu psihodiagnosticul de hipofrenie funcțională se împart în 83 de băieți și 67 de fete, iar ca proveniență, 93 sînt din mediul urban și 57 rural. Menționăm că cei din mediul rural au prezentat corelații quartilice 1,2 și la 3 teste disparate (27 subiecți). Se constată, deci, ca și în cadrul hipofreniei primare, predominanța sexului masculin, însă, în ceea ce privește proveniența, predomină mediul urban (spre deosebire de hipofrenia primară unde predomină mediul rural).

Constatările noastre cu privire la psihodiagnosticul de hipofrenie ca entitate nosologică pot fi omologate numai în urma unui studiu individual corelativ medico-psiho-pedagogic și sociologic aprofundat, deși situația lor școlară prezintă, prin metoda „în dublu orb“, caracteristicile cuprinse în noțiunea de hipofrenie.

Delimitarea individualizată a cazurilor de hipofrenie depistate prin investigația noastră orientativă pe grupuri omogene și validarea lor prin raportare la totalul celor 5.000 elevi investigați, cit și prin performanțele școlar-profesionale ce le vor obține pînă la vîrsta de 20 ani, constituie etape viitoare de studiu și acțiuni profilactico-curative a Serviciului de sănătate mintală din Iași.

⁹ P. Brânzei, I. Străchinaru, C. Romanescu, op. cit., pp. 329—332.



BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



ASPECTE ȘI PARTICULARITĂȚI MEDICO-SOCIALE PRIVIND CONDUITELE DEVIATE ÎN PERIOADA DEZVOLTĂRII INFANTILU-JUVENILE

PETRE BRANZEI, GHEORGHE SCRIPCARU, TADEUSZ PIROZYNSKI, ION BULĂU

Genetica modernă, demonstrând transmiterea caracterelor ereditare de la genitori la progeni, relevă că fiecare individ care derivă din doi arbori genealogici diferiți capătă unele caractere de la mamă și altele de la tată și, prin ei, de la ascendenții și colateralii acestora.

Copilul se naște, așadar, cu anumite particularități anatomo-fiziologice ce reprezintă premisele materiale ale dezvoltării sale psihice. La naștere, fiecare copil poate fi considerat ca purtător al unor dispoziții innăscute sau predispoziții, ce decurg din particularitățile anatomo-fiziologice ale sistemului nervos și, în primul rînd, ale creierului, transmise de la genitori.

Particularitățile innăscute ale sistemului nervos central și ale analizatorilor se perfecționează și se dezvoltă sub influența mediului; ele nu sînt stabile, imuabile, fixe, ci, din contră, sînt elemente variabile, plastice, se modifică sub influența educației și a condițiilor de viață.

În afară de plasticitate, care rezidă în posibilitatea influențării prin educație, dispozițiile innăscute au un caracter polivalent, același fond innăscut putînd evolua, prin condiții de mediu și de educație diferite, spre trăsături și aptitudini diferite.

Dispozițiile innăscute sau predispozițiile nu au o orientare socială anumită, nu determină pri ele însăși profilul psihic și moral, ci acesta se obține în cursul dezvoltării individuale. Ele reprezintă doar premisele pentru dezvoltarea viitoarelor trăsături și aptitudini. Care vor fi acele trăsături și aptitudini, direcția lor de dezvoltare și nivelul ce îl vor atinge, aceasta depinde de influențele pe care le va exercita mediul. Dacă predispoziția nu-și găsește un mediu propice dezvoltării, atunci ea încetează de a se mai dezvolta sau chiar se distruge. Pe de altă parte, un mediu, oricît de bun ar fi, nu poate să dezvolte o anumită capacitate,

dacă nu există o predispoziție înăscută pentru aceasta. De aici decurge necesitatea practică a depistării și cultivării predispozițiilor pozitive și atenuării predispozițiilor negative.

Ca și predispoziția, nici mediul nu este totdeauna corespunzător și el poate lăsa urme pentru toată viața, pregătind terenul pentru anumite dezvoltări morbide, aberante.

Evoluția și dezvoltarea infantilo-juvenilă (a copilului și adolescentului) nu pot fi înțelese dacă nu se iau în seamă dispozițiile și acțiunea mediului. Asupra copilului și adolescentului în formare acționează multe influențe din care unele organizate, aparținând procesului de educație, iar altele neorganizate, aparținând mediului. Dezvoltarea personalității este determinată, așadar, de acțiunea factorilor externi (educație, mediu, cerințe sociale), care se răsfrâng prin intermediul condițiilor interne (dispoziții înăscute) și al experienței anterioare de viață.

Dezvoltarea psihică nu se face identic la toți copiii și adolescenții, pentru că ea nu este o simplă copie a influențelor externe, o imprimare a cunoștințelor și normelor de conduită; aceste influențe acționează prin intermediul dispozițiilor înăscute și al experienței anterioare a copilului și adolescentului, care prezintă variații individuale.

În afară de particularitățile generale din cadrul fiecărei perioade de vîrstă, există și particularități individuale, care deosebesc pe fiecare copil sau adolescent de ceilalți, care determină o varietate nesfîrșită de individualități psihice. Fiecare copil sau adolescent, reprezentînd o individualitate, trebuie educat în raport cu particularitățile sale psihice, demonstrîndu-se astfel necesitatea individualizării procesului educativ-încercativ. Acest lucru este valabil atît pentru copilul sau adolescentul sănătos, cît și pentru cel bolnav, atît pentru cel foarte inteligent, cît și pentru cel mai puțin dotat.

Din imbinarea predispozițiilor, caracterizate printr-o mare plasticitate și printr-un potențial evolutiv polivalent, cu cele mai corespunzătoare influențe ale mediului, decurge dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și adolescentului, integrarea sa treptată în mediul social și înțelegerea corespunzătoare a raporturilor dintre individ și societate în cele mai variate circumstanțe, capacitatea de a reacționa adecvat, de a modela reacțiile în raport cu circumstanțele în permanentă schimbare.

În acest sens, dezvoltarea normală a personalității copilului și adolescentului apare ca un proces complex de adaptare — acomodare — socializare, datorită interacțiunii unui mare număr de factori interni și externi, de o anumită calitate, ce acționează în anumite proporții și din care rezultă un echilibru dinamic. În mod normal, acțiunea acestor factori duce la dezvoltarea armonioasă a personalității și la adaptarea treptată la condițiile vieții sociale ce se reflectă printr-un comportament adecvat tuturor împrejurărilor (comportament social pozitiv).

Din interacțiunea dintre factorii interni și externi cu acțiune nocivă în perioada dezvoltării personalității rezultă perturbări ale procesului normal de adaptare a copilului și adolescentului.

Devierile comportamentale se întind pe un evantai larg, de la limita cu normalitatea reacțiilor caracteriale benigne și tranzitorii, până la comportamentul aberant caracterizat prin malignitate permanentă, cu agenezia sentimentelor moral-sociale și pervertire instinctuală, însă cu funcțiile de cunoaștere bine dezvoltate¹.

Așadar, cimpul noțiunii de conduită deviată (tulburări de comportament, comportament dezadaptat sau inadaptare) sau de comportament aberant fiind foarte larg, ca rezultat al interacțiunii unei multitudini de cauze, avînd variate forme de manifestare și ridicînd multiple probleme de asistență, comportă un studiu atent în vederea găsirii celor mai potrivite metode curativo-profilactice, psihopedagogice și medico-sociale².

Procesualitatea și motivația comportamentului deviat

După cum rezultă și din prima parte a cărții cu referire la elementele dominante în psihologia adolescentului, conduitele deviate infantilo-juvenile ajung doar rareori la situația de comportament aberant, cel mai frecvent întîlnindu-se iritabilitatea, instabilitatea psihomotorie și minciuna — ca expresie a fanteziei.

Minciuna, ca manifestare morbidă a comportamentului aberant, se manifestă, de obicei, sub aspectul psihoplastic al fabulației și mitomaniei.

Motivările sociale care determină minciuna acționează pe un teren psihic mai mult sau mai puțin afectat constituțional sau în stare de imaturitate ideo-afectivă, sau alterată de erori în educație, de o slăbiciune, sau din contră, de o rigiditate exagerată din partea apartenențelor sau educatorilor.

Modificările constituționale sau cîștigate ale structurii psihice pot orienta adolescentul mincinos către inadaptare socială și chiar spre delincvență, cu precădere în condiții negative de mediu și prin inducție vicioasă, minciuna asociindu-se cu furtul, fuga, vagabondajul și consecințele lor infracționale.

Furtul apare ca cea mai frecventă manifestare de comportament aberant în stadiul dezvoltării infantilo-juvenile. Observațiile efectuate de noi în ultimii 25 de ani, în cadrul expertizelor medico-legale de psihiatrie, relevă că el se distribuie în 20% din cazuri sub vîrsta de 13 ani, 35% între 13—16 ani și 45% între 16—18 ani.

Poate fi un furt simplu, utilitar și naiv, efectuat la vedere sau un furt calificat prin efracție, în timpul nopții, cu pluralitate de autori. Poate fi un furt unic, primul dintr-o serie lungă, sau o recidivă.

Motivațiile furtului sînt multiple: furtul motivat de satisfacerea unor nevoi, furtul motivat de satisfacerea unor gusturi, a imaginației și dorului de aventură, izvorît din tendința de a imita anumite persoane; furtul ca manifestare a unor sentimente de invidie, teamă, orgoliu,

¹ P. Brânzei, *L'actualité nosologique dans la psychiatrie contemporaine (Critères pour une classification dynamique bio-psycho-sociale en psychiatrie)*, Ann. Médico-Psychol., 1970, nr. 4, p. 32.

² P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, *Comportamentul aberant în relațiile cu mediul*, op. cit.

minie sau generozitate ; furtul săvârșit la îndemnul adulților și chiar al părinților etc.

Michaux distinge la adolescenți un furt interesat, motivat de nevoia utilizării produsului și un furt dezinteresat³.

Preadolescenții nu acordă totdeauna o evaluare corespunzătoare obiectului sustras, în timp ce furturile săvârșite de adolescenți se disting printr-un mai pronunțat caracter utilitar.

În asociere cu fuga sau vagabondajul, furtul decurge din necesitatea de adăpost, hrană și îmbrăcăminte.

Asocierea furtului cu lovirea, amenințarea cu moartea sau chiar cu omorul, deși excepțională la această perioadă de vîrstă, nu este exclusă.

După furt apare o atitudine diferită, ea putînd fi de regret, indiferență, cinism, recidivă.

Fuga, în care se cuprinde și „plimbarea fără adresă“, apare ca rezultat al unei labilități psihice tranzitorii, uneori de origine impulsivă sau alteori ca expresie a unei reacții psihogene. Poate fi o fugă de acasă, de la școală sau de la alte obligații.

Oricum, ea exprimă o tendință de insubordonare, un simptom de inadaptare familială, școlară sau socială, ori un preludiu al înclinației spre vagabondaj și delincvență.

Fuga poate fi patologică, un simptom în cadrul bolilor mintale, sau nepatologică, exprimînd o conduită deviată, un simptom al unei tulburări de comportament, al unei inadaptări familiale după exces de coerciție, mizerie morală sau materială, ori al unei inadaptări școlare determinată de teama de profesori, al unei inadaptări sociale sau al comportamentului avarant psihopatic.

J. Chazal⁴ apreciază că fuga se produce în momentul în care copilul sau adolescentul sesizează frustrația afectivă, constatare care îl împinge să caute în altă parte ceea ce îi lipsește. Alți autori consideră fuga ca o reacție de necesitate. Pentru Lagache, fuga poate avea sensul unei ieșiri din mediu, al unei eliberări către ceva nou, către necunoscut, sau al unei ieșiri din sine însuși care devine un mijloc de a rezolva o stare de tensiune interioară.

Se poate, însă, ca fuga, susținută de spiritul de aventură, să urmărească imitarea unui personaj de cinema sau de legendă. Ea poate fi motivată de chiulul de la școală cu ocazia unei întîrzieri, neîntocmirii temelor sau a fricii de pedeapsă. Repetate, fugile devin din ce în ce mai lungi ; dorința de întoarcere în mediul familial se estompează treptat, îndeosebi sub povara sancțiunilor severe, evoluînd spre vagabondaj.

Vagabondajul, spre deosebire de fugă, presupune o ruptură totală de cămin, o viață nomadă, lipsită de adăpost stabil, de activitate stabilă și ordonată, cu permanente schimbări de ocupație și este asociată cu alte aberații de comportament ca cerșetoria, furturile, spargerile, prostituția etc.

³ L. Michaux, J. Duche, *L'enfant inadapté*, Doin, Paris, 1957.

⁴ J. Chazal, *Études de criminologie juvénile*, PUF, Paris, 1952. J. Chazal, *Le traitement de l'état de prédélinquance*. Ann. Int. Crim., 1969, 8, 2, 321—333.

Vagabondajul, ca și fuga, poate exprima :

— un deficit mintal (debilitate mintală, mai rar epilepsie sau schizofrenie) și, de regulă, o expresie a structurii psihopatice constituționale ;

— o reacție de inadaptare la un mediu considerat ostil, pentru a evita excesul de coerciție justificată sau nejustificată, față de carențele familiale, materiale, educative, lipsa de afectivitate sau dezorganizarea mediului familial.

Vagabondajul, ca și fuga, nu constituie în sine o formă de comportament aberant, dar fiecare din ele constituie, cel mai adesea, premisa și condiția generării comportamentului antisocial, cu toate implicațiile sale intrafracționale.

Inșelăciunea presupune un grad de dezvoltare a cunoștințelor și a posibilităților de evaluare a situațiilor favorabile, cit și a psihologiei oamenilor care pot fi mai ușor induși în eroare, trăsături ce sînt proprii adolescenților. Astfel se poate realiza obținerea de bunuri prin uzurpare de titluri și funcții, prin promisiunea prestării unor servicii fictive sau prin falsuri de înscrisuri (de obicei, în dauna libretelor de economii, sau a notațiilor școlare).

Dezinhibarea sau pervertirea sexuală este prezentă și în preadolescență și în adolescență, exprimînd unele trăsături particulare, în-deosebi în cazul psihopatiei vera.

Cel mai frecvent este întîlnită tentativa și apoi violul consumat, motivat mai frecvent de curiozitatea provocată de sexualitate, uneori sub inducția materialelor pornografice, la tinerii lipsiți de o educație adecvată și, mult mai rar, ca o manifestare sexuală patologică.

Prostituția apare ca una din consecințele vagabondajului și, în general, se manifestă la început ca o deviație comportamentală întîmplătoare (tendința fetelor care vagabondează de a coabita cu diferiți bărbați), pentru a deveni apoi o sursă facilă de profituri materiale. Uneori, ea reprezintă o manifestare a precocității și exaltării sexualității, în lipsa educației, a cunoașterii și adoptării unor atitudini compensatorii adecvate.

Frecvența prostituției la adolescente variază în raport cu barierele de pudoare ale diverselor grupuri sociale, în realizarea sa intervenind în mod substanțial antrenarea de către persoanele adulte, dificultățile materiale, deficiențele intelectuale și psihopatia constituțională cu hipogenezia sau agenezia sentimentelor moral-sociale⁵.

Violențele corporale constituie o altă formă de comportament deviat, ca expresie conflictuală negativă a pulsionii agresive. Actul de violență la adolescent poate fi fie expresia unui sentiment de plenitudine a forței sau a curajului, al desconsiderării celor mai neputincioși, fie expresia unei descărcări explozive a tensiunii afective provocată de revoltă sau contrarietate, fie un act deliberat în vederea obținerii satisfacției echi-

⁵ Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, N. Păruș, *Considerations sur certaines aspects médico-legaux et psychiatriques de la délinquance sexuelle*, Ann. Méd. Lég. et Soc., 1966, v. 19, nr. 2, p. 175—181.

tabile, fie o expresie patentă a unor boli mintale cu alterarea discernământului asupra interrelațiilor sociale, fie expresia malignă și deliberată a cruzimii reci a psihopatului constituțional care poate ajunge pînă la omorul monstruos.

Pruncuciderea la adolescentele care au născut apare, în planul motivației psihologice, ca fiind calitativ diferită, am putea spune chiar — ca opusul agresivității masculine, adică ca expresie a unei reacții de apărare față de implicațiile sociale negative ale maternității, sau ca o expresie a unei boli mintale cu alterarea discernământului.

Autoagresivitatea și motivația actului suicidal la copil și adolescent

Reacția de furie cu auto sau hetero lovire, frecvent întâlnită la copilul și preadolescentul hiperprotejat afectiv de aparținătorii prea gri-jului, sau la cei afectați de un eretism psihomotor prin deficite funcționale encefalice, este calitativ diferită de automutilarea punitivă din raptusul melancolic, orbirea mintală din echivalența și starea secundă epileptică, sau de opresiunea delirantă.

La rîndul său, actul sinuciderii are, față de adult, o motivație calitativ diferită la copil și adolescent, în afara bolilor mintale gestul suicidal apărînd ca o reacție de protest sau ca o modalitate de a obține o justificare sau satisfacție față de cei apropiați, pe care „dorește” să-i pedepsească făcîndu-i să sufere pentru El⁶.

Intrucît frecvența tentativei și actului suicidal îndeplinit de adolescenți constituie o realitate socială alarmantă ca frecvență în lumea occidentală și pentru că în societatea noastră, deși frecvența acestui fenomen este relativ redusă, i se acordă o atenție deosebită datorită grijei pentru dezvoltarea armonioasă a tineretului, ne vom ocupa mai detaliat de coordonatele sale motivaționale⁷.

Sinuciderea fiind întotdeauna expresia subiectivă a unei atitudini de conștiință, explorarea cazurilor suicidare tinde la promovarea unor metode analitice individualizate, în scopul cercetării fenomenologice. În același timp, așa cum rezultă din contribuția școlilor sociologice, cercetarea suicidului pune în valoare caracterul interrelațiilor de grup, al factorilor istorici și accidentali care acționează determinant asupra conduitelor umane. În acest sens suicidul se poate integra în comportamentele aberante, alături de alte manifestări, care probează capacitatea de toleranță homeostazică față de factorii ecologici⁸.

Variabilele motivaționale, urmărite sub raport individual sau în interrelația grupului, nu pot fi generalizate, ele avînd un sens deter-

⁶ T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, Miarka Pirozynski, *Le diagnostic nosologique des états dépressifs et sa signification pronostique dans la crise suicidaire*. Hygiène Mentale, 1971, nr. 2, pp. 1—8.

⁷ E. Ringel, *La prévention du suicide, un probleme mondial*. Hyg. Ment., 1966, V 3, pp. 84—105.

⁸ Pirozynski, T., Scripcaru, Gh., Gottlieb, H., Pirozynski, Miarka, Liciu V., *Le probleme de la prophylaxie du suicide pathologique*. Ann. Méd. Psychol. (Paris), 1965, T. 2, Nr. 4, pp. 405—414.

minant de timp și de spațiu, prin caracteristicile bio-psiho-sociale ale unui grup de populație relativ stabilă. În acest sens, identificarea unor factori decompensatori, în forma și frecvența comportamentului suicidal, poate servi unei atitudini operative pentru psihoigiena populației, în timp ce generalizarea unor concluzii devine riscantă prin transfer impropriu la alte situații istorice sau de grup social.

Semnificația factorului social a fost în mod diferit implicată în analiza personalității celor care comit tentative de suicid. Stabilirea unor corelații directe între carențele socioafective, prin dezorganizarea mediului familial și tentativa de suicid, nu pare a fi suficientă în mod singular, datorită dezvoltării cu totul particulare a unor condiții compensatoare de exigență pe care le promovează societatea modernă.

Dezechilibrele comportamentale juvenile, întreținute de structura personalității sau de factorii psihosociali, declanșate în mod acut sau desfășurate în timp, manifestă decompensări reactive în forma tentativei de suicid, cu totul diferit de motivația suicidalului la adult. Tentativa de suicid are aspectul unei reacții comportamentale, fără semnificația înțelegerii caracterului irecuperabil al suicidalului. Ea rămâne expresia unui comportament aberant juvenil care, în raport de circumstanțe, se manifestă psihodramatic printr-o reacție de insubordonare, conflict, agresivitate, protest sau conduită intențională de prejudiciu moral față de protectorii direcți sau tutorii săi?

Tentativa de suicid pare a fi determinată de gradul de informare relațională a minorului și are un caracter indicativ și infantil, fiind însoțită deseori de o evidențiere spectaculoasă a montajului actului.

Anticiparea modalității de comitere a tentativei este în mare măsură generată de factori sociofamiliali sau de relațiile de grup ale minorilor, prin informarea lor asupra unor întâmplări similare săvârșite de persoanele adulte. Inducția prin exemplul direct apare mai rar, iar psihoplasticitatea caracteristică unor comportamente aberante se evidențiază la cei care repetă tentativele suicidare prin aceleași modalități de comitere a faptului, declanșat de factori reactivi similari și având o desfășurare cu totul lipsită de o veridică gravitate, situație confirmată și de alți autori⁹.

În unele cazuri tentativa de suicid poate fi indusă de situații dificile, în absența unei capacități adaptative corespunzătoare unor circumstanțe defavorabile, manifestându-se prin intenționalitate declarată sau printr-o anticipare ostentativă.

În general, la minorii respectivi, reprezentarea actului suicidal nu apare ca o soluție ireversibilă și, cu atât mai mult, ca o pulsione tanatofilică irezistibilă.

⁹ T. Pirozynski, *La signification onto-analytique de la motivation dans les syndroms psychiques réactionnels*, Ann. Méd. Psychol., Paris, 1970, T. 1, nr. 3, pp. 365—373.

¹⁰ K. M. L. Peck, *Suicide and Motivation in Adolescents*. „Adolescence”, 1968, T. 3, nr. 9, pp. 108—118; Sheila Weinberg, *Suicidal Act in Adolescence*, J. Pediat. 1970, T. 77, nr. 4, pp. 579—587.

Corelațiile cauzale biologice, psihologice și ecologice în generarea și dezvoltarea conduitelor deviate și a comportamentului aberant

Observațiile noastre confirmă aprecierile că în cauzalitatea dezadaptării adolescentului intervin mai multe cauze, ca rezultat al interacțiunii dintre factorii nefavorabili endo-exogeni (bio-psiho-sociali); deși fiecare dintre ei poate acționa cu o predominanță și o semnificație diferită, așa cum a arătat școala de la Socola¹¹. Studiul acestor factori arată ponderea fiecăruia în determinarea conduitelor deviate sau ale comportamentului aberant, precum și direcția și natura efortului de prevenire și recuperare.

Observațiile noastre, ca și, de altfel, ale tuturor psihiatrilor clinicieni, mai arată, de asemenea, că deși în circumstanțele prezenței unui număr mare de factori sociali negativi, este posibil totuși ca manifestările de comportament aberant să nu apară. Faptul că dintr-o serie de adolescenți expuși unor condiții sociofamiliale defavorabile, nu toți evoluează spre comportament aberant, cât și situația în care, în cadrul aceleiași familii cu mai mulți copii trăind în aceleași condiții defavorabile nu toți prezintă conduite deviate, dovedește că reacția caracterială față de mediu depinde, în primul rând, de un anumit substrat de ordin biopsihic. Cu alte cuvinte, factorii defavorabili de mediu reușesc să determine evoluția spre comportamente aberante numai acolo unde lipsește capacitatea unei echilibrări și ajustări adaptive psihofiziologice corespunzătoare exigențelor sociale.

Pe de altă parte, observăm că în cazul existenței unor factori biologici cunoscuți îndeobște prin rolul lor nociv asupra creierului în dezvoltare, această situație nu este însoțită în mod necesar de o conduită deviată și, cu atât mai mult, de un comportament aberant.

Totodată, cuplarea factorilor biogeni inductori de modificări caracteriale cu influențele ecologice negative dezvoltă, întrețin și înrăutățesc manifest dizarmonia personalității juvenile, pînă la situația de aberație dezadaptativă.

Aplicînd concepția materialist-dialectică cu privire la rolul cauzelor și condițiilor în determinarea oricărui fenomen, referindu-ne la studiul procesului de modulare formativă infantilo-juvenilă, se poate aprecia că în dezvoltarea armonioasă a personalității cauza ar fi reprezentată de caracteristicile dinamice ale normalității somatopsihice, iar condițiile de influențele dinamice echilibrate de mediu.

Extinzînd această interpretare în explicarea dezadaptării personalității transpusă într-o conduită, factorii etiologici pot fi și ei, la rîndul lor, împărțiți în cauze și condiții, dar, evident de o altă calitate.

¹¹ P. Brânzei, *Particularitățile clinice în cadrul nosologic al psihopatiei*, A II-a Conf. Naț. Psihiatrie, București, 1969, pp. 17—24. P. Brânzei, T. Pirozynski, Georgeta Zvonaru, *Despre atitudinea medico-socială în psihopatii*, Rev. Med. Chir., Iași, 1964, nr. 4, pp. 363—366. T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, *Psychopatologia zachowania sic w okresie pokwitania*, Psychiatria Polska., 1967, T. 1, nr. 3, pp. 270—276. Gh. Scripcaru, P. Brânzei, T. Pirozynski, *Orientări actuale privind rolul factorului subiectiv și al tulburărilor psihice în delinvență*, Probleme de medicină legală și criminalistică, București, 1971, v. 9, pp. 14—38.

Faptul că tulburările psihice nu se însoțesc totdeauna cu o conduită deviată, după cum nici condițiile ecologice și sociale nu determină în mod obligator o demodulare a personalității, dovedește caracterul necesar al relațiilor dintre cauză și condiții.

Factorii biologici. Cunoștințele în această direcție iau în considerare, în determinarea conduitei deviate la adolescenți, rolul unui mare număr de factori biologici, fără a se putea spune, însă, despre nici unul că este specific sau singurul determinant pentru totalitatea acestor abateri.

Astfel, ereditatea imprimă caracteristici predispozante (constituționale) înăscute.

Explorarea anamnestică la un grup de adolescenți cu tulburări de comportament ne-a relevat, în ascendență sau la colaterali lor, stări morbide somatice sau psihice ale unuia sau ambilor genitori, care grevau ereditatea prin deficite și boli mintale, alcoolism, tuberculoză, sifilis. (Acestea din urmă determină o stare de blastotoxie, fenomen — de deteriorare congenitală a celulelor germinative, ce se răsfringe asupra calităților psihofizice ale progenerului).

Tulburări morbide în ascendența unor adolescenți cu diverse forme de comportament aberant, dintre care unele mergînd pînă la delinvență, sînt semnalate de mulți autori, dintre care menționăm doar pe Heuyer¹² și Porot¹³.

Este dificil a stabili mecanismul prin care ascendența patologică influențează comportamentul aberant al adolescentului atunci cînd acesta nu prezintă urmările vizibile ale acestei ascendențe, cu atît mai mult cu cît există adolescenți cu comportament normal, dar cu ascendență patologică, cît și adolescenți cu comportament aberant în a căror ascendență nu pot fi găsite elemente patologice semnificative.

Prezența bolii genitorilor sau a efectelor ei la adolescentul cu comportament aberant, impune discuția unei relații între ereditate și conduitele deviate de la normalitate. Unele studii avansează ideea că cu cît tarele ereditare sînt mai pronunțate, cu atît dificultățile de adaptare și aberațiile comportamentale apar mai precoce, existînd astfel o proporționalitate directă între gravitatea tarelor și gravitatea deviațiilor de comportament. Porot este de părere că ereditatea constituie un element de predispoziție de importanță variabilă, care trebuie discutat și evaluat diferit. Astfel, alcoolismul ar acționa mai puțin prin deteriorarea elementelor germinative și mai mult prin climatul familial negativ al focarelor de alcoolici.

Avînd ca punct de plecare ipoteza, confirmată ulterior prin cercetările de genetică, că ereditatea morfologică, fizică, biologică și psihică

¹² G. Heuyer, *Problèmes mentaux des écoliers et centres médico-psychopédagogiques*. Sem. des hôp., 1965, 63, 6.

¹³ A. Porot, Ch. Bordenat, *Psychiatrie Médico-Légale*, Maloine, Paris, 1959.

sînt inseparabile, Lejeune și Patricia Jacobs și alți cercetători¹⁴ au pus în evidență, prin determinarea cariotipului la unii indivizi cu comportament aberant, o trisomie gonosomală cu un Y suplimentar (sindromul XYY). Această anomalie gonosomală se asociază morfologic cu o dezvoltare somatică hiperstaturală, iar comportamentul cu agresivitate, violență și tendință spre distrugerea de bunuri. Frecvența foarte redusă a acestei anomalii gonosomiale la cei cu comportament aberant (1—2%) și prezența, în procente apropiate, la indivizi cu comportament normal, reduce semnificația acestei modificări biologice în interpretarea comportamentului aberant.

Întrucît, însă, prezența sindromului XYY constituie, totuși o deviere de la normal, ea nu poate fi trecută total cu vederea și se interpretează în raport cu contextul general al altor anomalii morfologice și funcționale ale purtătorului său. Cercetînd astfel cariotipul la un număr de 40 de adolescenți cu manifestări de comportament aberant de tip delinvențial, selecționați dintre hiperstaturalii agresivi, noi am găsit, la unul din ei, coexistența în singe a două linii celulare reprezentînd un mozaic 47 XYY/46 XY¹⁵.

Desigur că înclinația spre comportament aberant nu poate fi atribuită exclusiv acestui factor, care, fără participarea altor noxe, nu duce totdeauna la delinvență; anomalia cromosomală poate antrena tulburări de comportament, dar ele sînt posibile și există tot așa de bine și în afara acestei anomalii, așa cum o demonstrează celelalte cazuri cu cariograma normală.

Este cert că antecedentele ereditare trebuie luate în seamă, deoarece prin ereditate se pot transmite și predispoziții anormale, de care sînt legate anumite tipuri de reacție față de mediul ambiant. Deși aceste predispoziții au un caracter relativ stabil, ele pot fi totuși modulate într-o anumită măsură, obținînd o ameliorare a reacțiilor care generează comportamentul aberant.

Factorii care acționează negativ în timpul evoluției sarcinii (boli infecțioase și cronice, intoxicații endogene și exogene), cei care acționează în timpul nașterii (traumatisme obstetricale, travaliu prelungit, hipoxia nou-născutului), ca și cauzele traumatice, toxice sau infecțioase, acute sau cronice, ce acționează după naștere, influențează comportamentul prin intermediul modificărilor pe care le determină asupra structurilor encefalice (hipotalamus, diencefal și zona corticală) și asupra legăturilor structurale și funcționale dintre aceste compartimente ale creierului. Se știe azi că în timp ce zona subcorticală este

¹⁴ Gh. Scripcaru, A. Harmanschi, C. Velișcu, și P. Brânzei, T. Pirozynski, M. Pop, Th. Ciornea, *Sindromul XYY și comportamentul aberant*. Rev. Med. Chir. Iași, 1970, nr. 2, pp. 483—490. I. Bulău, Gh. Scripcaru, C. Velișcu, Th. Ciornea, Maria Olcescu, T. Pirozynski, *Considerazioni sul valore delle indagini dematologiche nella diagnostica etiologica della oligofrenia*, Minerva Pediatrica, Torino, V, 22, 1970, 1132. I. Bulău, *Contribuții la studiul medico-legal al delinvenței infantilo-juvenile*, Teză de doctorat, I.M.F. — Iași, 1971.

¹⁵ I. Bulău, op. cit.

sediuul tendințelor și impulsurilor agresive, zona corticală are o acțiune moderatoare și inhibitorie.

Stimularea experimentală la animal a unor zone din hipotalamus, ca și deconectarea lor de sub influența inhibitorie corticală, duce la crize de furie, la exaltarea agresivității, ceea ce învederează importanța unor leziuni care ar perturba aceste conexiuni.

Diencefalul, la rândul său, este sediuul funcțiilor senzitivo-instinctivo-emoționale, adică al vieții psihice elementare; disfuncțiile acestor zone pot antrena perturbări ale vieții instinctivo-emoționale, care pot contraveni comportamentului normal. Leziunilor diencefalului li se atribuie tulburările grave ale emotivității, cum ar fi crize emotive excitatorii, de anxietate și de angoasă, de minie și de furie.

Plecînd de la aceste considerente, unii autori stabilesc corelații între diencefaloze și comportamentul aberant. Wellon vorbește de „incontinența optostriată“ drept cauză declanșatoare a comportamentului aberant juvenil, iar Fontes apreciază că regiunea hipotalamică ar sta la originea actelor impulsive ale pubertății.

Zona corticală, la rândul ei, este strîns legată de manifestările personalității și de activitatea psihică superioară. Cortexul centralizează stimulii veniți de la exterior, îi asociază, îi evaluează și emite răspunsurile corespunzătoare. În zona corticală se dezvoltă facultatea de coordonare și sinteză a proceselor psihice, ca și facultatea de inhibiție a stimulilor interni și externi. Activitatea sa înlocuiește conduita instinctivă și emoțională cu o conduită rațională. Aceasta duce la concluzia logică că nu numai suferințele diencefalului, ci și anomaliile zonei corticale și ale conexiunilor dintre diversele sectoare, de natură disgenetică, abiotrofică, toxică, infecțioasă, sînt capabile să altereze activitatea și echilibrul psihic, să ducă la tulburări de comportament, să aibă rol în determinarea comportamentului aberant.

Aceste observații conferă certitudinea că există o relație între leziunile cerebrale și comportamentul antisocial, care poate fi considerat ca o manifestare „cerebropatică“, omologată în noțiunea de stare psihopatoïdă sau psihopatiformă.

Un rol important în determinismul comportamentului din perioada de adaptare și dezvoltare îl au modificările neuro-endocrine, somatice și psihice, legate de vîrsta pubertății.

Pubertatea este marcată de modificarea constelației endocrine dominată de timus și epifiză și de instalarea activității hipofizare. Intrarea în acțiune a hormonilor somatotrop, corticotrop și gonadotrop determină o creștere rapidă somatică și o dezvoltare a caracterelor sexuale secundare, acompaniată de o mare lăbilitate nervoasă, stări de astenie, modificări profunde ale metabolismului și frecvente tulburări psihice.

În această fază, caracterizată prin instabilitate și reactivitate neuro-endocrină crescută, orice agresiune de natură infecțioasă, acută sau cronică, de natură fizică sau emoțională, orice deficit alimentar proteic sau vitaminic, orice deficit de somn, orice efort exagerat prin reacțiile

de adaptare pe care le solicită organismul în evoluția puberală, pot avea repercusiuni negative asupra creșterii și maturării psihice.

Tulburarea cronologiei fenomenelor neuroendocrine poate avea repercusiuni iremediabile asupra dezvoltării somatice și psihice, fapt ce impune o serioasă igienă medicală și educativă.

Întrucât modificările neuroendocrine pubertare și postpubertare au în ansamblu un caracter fiziologic, ele nu constituie însăși condiția debutului unei tulburări psihice. Ele capătă importanță în etiologia unor astfel de tulburări și devin factori predispozanți sau favorizanți, numai în măsura în care participă la o etiologie multifactorială¹⁶.

În legătură cu afecțiunile endocrine trebuie să amintim că atît activitatea hipotalamusului și diencefalului, cît și reacțiile pe care acestea le declanșează, se realizează prin intermediul sistemului endocrin. De aici decurge necesitatea integrității și echilibrului endocrin în determinismul comportamentului adaptat. Datorită rolului pe care glandele endocrine le exercită asupra sănătății și echilibrului psihic, ca un principal sistem regulator al organismului, devine evidentă importanța dereglărilor endocrine în determinismul unor tulburări ale comportamentului.

O altă particularitate de ordin biologic o constituie sexul, particularitate asupra căreia ne-am referit deja, vorbind despre agresivitate. Toate studiile constată că frecvența manifestărilor de comportament aberant este dominată de băieți. Observațiile noastre confirmă aceste aprecieri.

Afecțiunile neuropsihice ale adolescenței constituie o altă cauză de comportament aberant.

Porot consideră că afecțiunile psihice ale adolescenței, consecutive suferințelor cerebrale lezionale, sînt prezente în etiologia comportamentului aberant delictual cu o frecvență de 20%¹⁷. La restul de 80%, el constată fie diverse aspecte anormale în activitatea psihică (tulburări de tip psihopatic pe care le clasează în diferite categorii: dezechilibrați, dispoziții anormale, anomalii de caracter), fie normalitate psihică.

Alți autori apreciază, însă, că cifra adolescenților cu comportament aberant de tip delictual, afectați de suferințe cerebrale și boli psihice propriu-zise, ar fi nesemnificativă. Observațiile noastre, rezultate din expertizele medico-legale psihiatrice, relevă o incidență redusă a sechelelor encefalitice (infecțioase, toxice și traumatice) și a endocrinopatiilor.

Psihozele formează, de asemenea, o categorie etiologică redusă ca frecvență în generarea comportamentului aberant la adolescenți.

Oligofreniile severe sînt foarte reduse, întrucît deficitul grav de autoconducție anulează în cea mai largă măsură modalitățile unor manifestări antisociale, imbecilii și idioții apărînd de regulă în postura de victime ale ofensatorilor sexuali.

¹⁶ T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, N. Păruș, M. Pirozynski, *La prédélinquance juvénile et ses problèmes d'assistance médico-sociale*, Ann. Méd. Psychol., Paris, 1965, T. 2, nr. 1, pp. 1—12.

¹⁷ J. Porot, op. cit.

Debititatea mintală și întârzierile în dezvoltare, cu funcțiile de cunoaștere la limită, constituie o sursă apreciabilă a comportamentului aberant, cu implicații antisociale.

Frecvența psihopatiei apare într-o proporție asemănătoare, demonstrând importanța de prim ordin a acestui tip de dizarmonie a personalității în geneza comportamentului aberant și a cărei nocivitate se remarcă prin incidența foarte ridicată a delinvenței.

În fine, la cel mai masiv grup din adolescenții expertizați pentru fapte cu caracter penal, deși prezentau tulburări obiectivate prin situații de conflict cu mediul, nu s-au pus în evidență tulburări neurologice manifeste, relevind predominanța caracteriopatiei prin carențe educative și contaminare vicioasă, favorizată de plasticitatea specifică vârstei.

Factorii ecologici — constituie unul din elementele evident predominante în generarea și dezvoltarea conduitei deviate și a comportamentului aberant.

Între factorii ecologici care ocupă primul loc în determinismul comportamentului dezadaptat din preadolescență și adolescență, se află familia. Dezorganizarea familială, divorțul, concubinajul, reconstituirile familiale, abandonul familial, alcoolismul părinților, carențele afective — sînt principalele condiții care induc demodulările comportamentale.

Dezorganizarea familiei este în mod indubitabil un factor etiologic în comportamentul aberant al preadolescentului și adolescentului, prin carențele educative familiale generate de lipsa armoniei, a afectivității familiale, a exemplului pozitiv și a încrederii.

Familia este mediul ale cărui influențe adolescentul este obligat să le recepteze; prin influența pe care familia o exercită ceas de ceas asupra tînărului, ea joacă un rol covârșitor, determinînd pe unii cercetători să elaboreze o teorie numită a *eredității sociale*. Pe baza cercetării unui mare număr de elemente, se apreciază că anumite obiceiuri și un anumit mod de viață se transmit de la o generație la alta, imprimînd anumite modele de deprindere. Termenul de „ereditate” este împrumutat din biologie, avînd un sens figurativ, iar cel de „social” este împrumutat de la științele care se ocupă cu studiul comportării în societate.

În acest sistem de referințe, Jonsson¹⁸ apreciază că comportamentul deviat al unui individ nu se termină o dată cu moartea sa, ci el se continuă la urmașii săi, prin transmiterea de la o generație la alta a unor deprinderi deviate, care, ulterior, pot fi atenuate sau agravate, în raport cu viața generală a familiei. Deși membrii unei familii se schimbă, factorii devianți se pot menține și perpetua sau se selectează, așa cum e cazul factorilor devianți mai puternici, prin transmiterea de la o generație la alta a acelorăși modele de deprinderi.

¹⁸ G. Jonsson, *Delinquent Boys, Their Parents and Grand Parents* Acta Psih. Scandinavica, Supplementum 195, Munksgaard, Copenhagen, 1967.

Profesiunea părinților și gradul lor de cultură, starea lor socială, înțelegerea utilității lor sociale, exprimă modul în care ei au fost crescuți și educați, rolul pe care îl joacă ca membri adulți ai societății și, totodată, exemplul și modelul pe care îl oferă copiilor, gradul de cultură, atitudinea și reacțiile lor, ce decurg din calitatea de educator.

Ocupația și calificarea părinților mai exprimă posibilitățile de câștig ale unei familii, bugetul său, de care depind condițiile familiale de dezvoltare și educație a adolescentului, locuința, îmbrăcămintea, cărțile, revistele etc.

Profesiunea și gradul de cultură a părinților exprimă, pe lângă categoria socio-profesională, și utilizarea posibilităților materiale.

În opoziție cu majoritatea familiilor dezorganizate și cu venituri inadecvat utilizate, asociate cu lipsa de cultură, se întâlnesc și suficiente cazuri de preadolescenți cu conduite deviate, provenind din familii de intelectuali cu 1 sau 2 copii, în care părinții, deși orientați în problemele de creștere și educație, sint absorbiți în cea mai mare parte a timpului de alte obligații, neglijând astfel principalele lor îndatoriri ca părinți.

Școala. Analiza activității umane arată că, în afară de câteva manifestări instinctuale (de hrană, de apărare, de reproducere), comportamentul este de-a-ntregul învățat. Comportamentul uman reflectă nu numai natura; el evidențiază în mod caracteristic cultura, în sensul cel mai larg al cuvântului, adică tot ceea ce imprimă în noi mediul social. În procesul acesta de imprimare, de achiziție a normelor de comportare și de cunoaștere, o etapă hotărâtoare o constituie școala care, alături de familie, este una din instituțiile de bază ale formării culturii și personalității, ale desăvârșirii procesului de socializare.

Datele de observație invederează că lipsa de instruire școlară sau școlarizarea incompletă și insuficientă, oricare ar fi cauzele ei, pe de o parte, și diversele tulburări de comportament, pe de altă parte, se condiționează reciproc.

Mediul de proveniență, urban sau rural, este un alt factor ecologic cu anumită semnificație în determinarea comportamentului. Toate statisticile evidențiază un procentaj mai mare de tulburări de comportament la adolescenții proveniți din mediul urban decât cei din mediul rural.

Timpul liber neorganizat, în afară de senzația de libertate totală, duce la plictiseală și solitudine, care trezesc nevoia de asociere în grupuri, ce se face întâmplător.

Tot de timpul liber se leagă și concretizarea preferințelor pentru prieteni; cînd aceste preferințe nu sint controlate sau dirijate, ele se pot orienta spre formarea de grupuri cu manifestări antisociale.

Dintre mijloacele de distracție al căror rol nefast este îndeobște cunoscut, semnalăm literatura și filmele de senzație. Deși la noi nu sint

prezentate decît publicații și filme care, prin conținutul lor, vor să prezinte antiteza dintre bine și rău, dintre moral și imoral, dintre ceea ce este pozitiv și negativ, remarcăm că în condițiile accesului la acest gen de distracții, fără o prealabilă explicație a intențiilor și tendințelor operelor de artă, datorită inculturii și lipsei unei capacități de filtrare, ele sînt uneori greșit interpretate, iar tinerii aleg și imită în comportamentul lor tocmai faptele sau trăsăturile eroilor negativi.

Studiile care s-au ocupat de relația dintre procesele psihice și conduitele deviate, au relevat existența unor particularități în structura purtătorilor unor deviații comportamentale.

Dar, în marea varietate a tipurilor de personalitate, există și posibilitatea unor raporturi la limită ale acestui echilibru, în care suprastructura noetică și volitivă este dominată tranzitoriu printr-o prevalență episodică a proceselor instinctiv-emoționale, printr-o așa numită reacție de „scurt circuit mintal“, în timpul căreia voința și judecata sînt diminuate sau chiar paralizate, ca de pildă în condițiile unor situații excepționale de afect, sau în criza de beție patologică (apărută în condițiile consumului accidental al unei cantități minime de băuturi alcoolice). „Scurt circuitul“ este cu atît mai ușor de provocat în perioada de structurare a personalității adolescente, cînd echilibrul psihofiziologic se află prin definiție într-un echilibru critic de evoluție stadială.

Motivația psihologică a unor comportamente deviate exprimă adeseori o stare de anxietate sau o reacție de opoziție, ce izvorăște din situația conflictuală care poate duce pînă la blocarea și fixarea în atitudini de sfidare, iar alteori la reacții paradoxale de apărare. Cu alte cuvinte, în motivația psihologică a particularităților palierului dezadaptativ exprimat prin diversitatea atitudinilor, se înscriu o gamă largă de situații, începînd cu conduitele deviate sau abnorme și terminînd cu comportamentul aberant, caracteristic personalității psihopatice înnăscute.

Observațiile ne îndreptătesc să apreciem că structura psihică, determinată genetic, cu toate predispozițiile sale, printre care și acelea temperamentale, înnăscute, reprezintă primul grup de factori de care depinde dezvoltarea ulterioară a personalității. Calitatea predispozițiilor, a însușirilor înnăscute, poate deschide posibilitatea structurării unei personalități armonioase, în timp ce deficitul sau unele anomalii bio-psihice constituie de la început un handicap, un element negativ care poate evolua spre o dizarmonie a personalității, cu precădere sub influența complexului de factori ecologici cu o anumită dinamică demodulatorie asupra psihoplasticității formative a personalității infantilo-juvenile.

Plecînd de la aceste premise, vom încerca să surprindem, exemplificativ și concludiv în același timp, raportul dintre unele variabile ale factorilor ecologici și psihoplasticitatea stadialității adolescente, în mo-

tivația conflictului ca factor inductor al devierilor de la conduitele normale¹⁹.

În acest scop, ne vom referi la un lot de minori care au comis fapte prevăzute de legea penală, avînd vîrsta între 10—18 ani, studiați clinic și prin anchetă socială. Examenul clinic a inclus și explorări psihologice multifactoriale.

Cu excepția unui număr restrîns de cazuri cu perturbări cerebrale sechelare sau constituționale, la majoritatea subiecților se constată o dependență a debutului tulburărilor de comportament față de dezvoltarea pubertară. Constanța caracteristică din anamneza fiecărui caz din grupa celor sănătoși sau cu tulburări limitrofe cu normalitatea, este exprimarea unei incertitudini critice față de condițiile imediate ale cadrului de existență. Această atitudine subiectivă, nouă, este relativ inegală, fiind particularizarea de factori care definesc concret fiecare situație în parte. Ea izvorăște din precocitatea și posibilitatea obținerii unor informații pragmatice revelatoare, venite deseori din afara familiei și a sistemului de școlarizare. Televiziunea, radio-ul, cinematograful, literatura de informație și accesul la activități colective, contribuie direct la escaladarea mediului acceptat în perioada copilăriei.

Carența educativă cel mai des întîlnită în forma familiei dezorganizate, este semnificativă la grupele de vîrstă mai mică și descrește în importanță la celelalte grupe.

Cadrul familial nu este singurul factor prin care se săvîrșește mutația psihologică de valori, dar, în tot cazul, el intervine direct și cel mai devreme în modelarea atitudinilor subiective. Dar familia, fără a fi obligator dezorganizată, își modifică sensibil cadrul relațiilor psiho-sociale, prin funcția sa economică, condiția fizică de existență, raporturile noi dintre generații sub aspectul autorității morale asupra descendenților. Sensul acestor transformări poate oferi modelul unor conduite de imitație, modelare, dar și de frustrare, eșec sau conflict. Varietatea tipurilor de comportament infracțional constituie expresia directă a unei relații de conflict motivațional, prin carențe educative sau, în cele mai numeroase cazuri, a unei educații care folosește un model de relații depășite.

Incapacitatea adultului de a sesiza variabilele ecologice, rezultate din dezvoltarea unor condiții de existență, apare deseori atît în familie, cît și în cadrul altor instituții.

Concomitent cu investigarea lotului de minori, noi am cercetat și opinia părinților asupra condițiilor care au permis apariția tulburărilor de comportament, față de relațiile cadrului familial, cum sînt: atitudinea de neacceptare a autorității tutelare, fuga de la domiciliu, grupurile de minori cu scop antisocial, infracțiunile sexuale sau cele contra proprietății. Ne-a părut semnificativă în această cercetare de opinie, atitudinea adultului care și-a uitat propria adolescență și o judecă prin

¹⁹ P. Brânzei, T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, Miarka Pirozynski, *La signification des facteurs écologiques dans la génération des troubles de comportement de la période du développement pubertaire*, Rev. Méd. Chir. Iași, 1971, nr. 2, pp. 323—330.

criteriul de valori al stării sale prezente, sau a adultului care-și amintește propria adolescență, dar folosește în judecata sa un model de relații depășit pentru situațiile prezente.

Analiza tulburărilor de comportament, în sensul acestor relații, este utilă efortului de reeducare și readaptare psihosocială, cât și asigurării unui climat moral de înțelegere, față de labilitățile psihofiziologice caracteristice dinamicii dezvoltării stadiale infantilo-juvenile. Psihigiena și psihoprofilaxia demodulărilor comportamentale în adolescență, se pot realiza prin sesizarea relațiilor motivaționale care compensează sau anulează ritmul inegal al dezvoltării personalității adolescentului, predominantă firească de opoziția conflictuală. Particularitățile psihofiziologice labile ale adolescentului presupun o atitudine comprehensivă din partea adultului, preocupări de studii multidisciplinare și un program complex de coordonare a relațiilor psihosociale pentru formarea unor atitudini echilibrate și integrate dinamic în cadrul, de asemenea dinamic, al mediului.

Observațiile noastre efectuate îndeosebi în condițiile semnificative ale expertizei medico-legale psihiatrice a minorilor delinvenți, relevă pericolul unor repercusiuni psihologice și sociale durabile. Aceste repercusiuni se exprimă prin riscul contaminării infracționale atât în grupul minorilor, unde apare exemplul inductor negativ al comportamentului antisocial cât și dincolo de perioada tinereții, la vârsta adultă.

Printre aspectele care prezintă o valoare semnificativă în analiza delinvenței juvenile semnalăm vârsta, cadrul familial și dezvoltarea psihică a minorilor.

În ceea ce privește vârsta, incidența maximă a delinvenței apare între 14—16 ani, când labilitatea proceselor homeostazice, a reacțiilor subiective conflictuale generatoare de eșec sub acțiunea unor factori psihogeni defavorabili, permite cu mai multă ușurință decompensarea în tendințe și acte prevăzute de legea penală.

Apariția unor tulburări de comportament, îndeosebi la această vîrstă, exprimă în mod sensibil interferența dintre particularitățile și factorii educativi și morali care influențează dezvoltarea personalității juvenile.

Alături de perioada de vîrstă, dezvoltarea psihică a minorului constituie unul din elementele cele mai semnificative ale delinvenței. Aspectul clinic al unui grup important din minorii examinați se caracterizează prin sărăcia semnelor neurologice, dar cu modificări psihice în sensul sindroamelor de întârziere în dezvoltarea psihomotorie, debilității mintale, sindroame epileptiforme, hiperkineze, stări astenoide sau tulburări de caracter de tip psihopat. Studiul lor catamnestic relevă situații sechelare de limită, ca urmare a leziunilor cerebrale prin noxe pre-natale, prin traumatisme obstetricale, prin meningite sau meningo-encefalte din mica copilărie sau traumatisme cranio-cerebrale, suferite la aceeași vîrstă.

Un alt grup dintre minorii studiați pentru comiterea unor infracțiuni nu prezentau modificări psihice, iar gradul dezvoltării lor mintale era corespunzător vârstei cronologice.

Cadrul familial, constant implicat printre factorii răspunzători ai tulburărilor de comportament ale minorilor, își menține în mod indis-

cutabil importanța preponderentă. Familia dezorganizată constituie terenul unei insuficiente coordonări comportamentale și predispune pe minor la conduita conflictuală. Totuși, dezvoltarea unor condiții mai complexe de existență, prin absorbirea în viața practică într-o mai mare măsură a tuturor persoanelor adulte din familie, ca și angajarea în mod precoce a minorilor în viața relațiilor de grup, imprimă noi aspecte sociodinamice cadrului familial. Substituirea unor moravuri și tradiții de familie cu relații independente, influențate de tendințele socioculturale ale colectivității, dezvoltă și maturizează personalitatea minorului, făcându-l mai puțin susceptibil față de tutela educativă, chiar în familiile organizate.

Prezentarea acestor observații ne permite să considerăm criminalitatea juvenilă ca o categorie poliformă de situații etiologice, patogenice și simptomatologice. Măsurile de asistență, pornind de la aceste aspecte, urmăresc să realizeze stabilitatea și echilibrul trăsăturilor pozitive de caracter, care să permită o integrare socială utilă²⁰.

Aceste măsuri sînt de ordin general și privesc dezvoltarea normală din perioada infantilo-juvenilă. În același timp, ele se diferențiază în multiple acțiuni medicale și psihopedagogice, avînd un caracter profilactic și curativ, în cazul minorilor defectivi cu tulburări de comportament.

Expertiza medico-legală psihiatrică, ca modalitate de asistență medico-socială, constituie un prilej de studiu multilateral și profund al minorului dezadaptat, cît și al cadrului său de dezvoltare, sub toate aspectele, în scopul reechilibrării lui medicale, psihopedagogice și sociale. Ea are obligația să stabilească diagnosticul medical și prognosticul evoluției în raport de condițiile concrete de dezvoltare ale minorului²¹.

Stabilește, în același timp, gradul de maturizare și discernămintul minorului față de actele antisociale săvîrșite, în funcție de vîrsta cronologică, dezvoltarea psihică și sugestibilitatea la inducția morală negativă, care dezvoltă tulburările de comportament. În ultimă analiză, se recomandă forma cea mai adecvată de asistență pentru cazul cercetat²².

Expertiza medico-legală a minorului constituie prima etapă specializată de asistență a minorului delinvent, prin stabilirea diagnosticului, uneori precoce, luarea lui în evidență medico-socială și orientarea către forme diferențiate de asistență, fie predominant medico-sociale, fie predominant psihopedagogice, corespunzător situației fiecărui caz în parte.

²⁰ T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, N. Păruș, M. Pirozynski, *La prédélinquance juvénile et ses problèmes d'assistance médico-sociale*, Ann. Méd. Psychol., Paris, 1965, T. 2, nr. 1, pp. 1—12.

²¹ T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, *L'exploration motivationnelle durant l'expertise médico-légale psychiatrique*, Méd. lég. et dommage corp., 1969, T. 2, nr. 2, pp. 129—131.

Gh. Scripcaru, T. Pirozynski, *Observations sur certains aspects théoriques et méthodologiques de l'expertise médico-légale psychiatrique*, Méd. Lég. et dommage corp., 1969, T. 2, nr. 3, pp. 236—242.

²² T. Pirozynski, Gh. Scripcaru, M. Pirozynski, G. Scumpu, *L'organizzazione dell'assistenza ai minori delinquenti*, Minerva Medicoleg., 1969, V. 89, nr. 6, pp. 249—253.

Cea mai elementară recomandare ce poate decurge dintr-o expertizare medico-legală psihiatrică este preluarea minorului în supravegherea educativă a propriei sale familii. Ea se aplică în situația existenței familiei organizate, capabilă să revină asupra unor procedee educative mai eficiente, iar minorul, arată receptivitate față de climatul familial. Acest procedeu presupune o observație continuă și măsuri psihopedagogice asigurate prin dispensarizare și evaluarea periodică a rezultatelor obținute.

Atunci cînd condițiile familiale nu concură la reabilitarea minorului, devine utilă plasarea acestuia într-o colectivitate obișnuită, de obicei școli cu diverse profile, dispunînd de internat. Angajarea minorului într-un program obișnuit, dar în afara condițiilor care au determinat comportamentul său infracțional, permite integrarea sa în relațiile normale ale unei colectivități îndrumată pedagogic. În situațiile de eșec ale acestor procedee, cu recidive și persistența tulburărilor de comportament, fără deficite în dezvoltarea intelectuală, apare indicația unei internări în unitățile speciale de reeducare, sub permanentă observație și modelare psihopedagogică, unde măsurile pedagogice coercitive sînt compensate de climatul unei coeziuni colective, prin dezvoltarea trăsăturilor de caracter pozitive.

Supravegherea familială, amplasarea în școli obișnuite cu internat și unități de reeducare, sînt formele cele mai utilizate de asistență a minorilor delincvenți, fără deficit al funcțiilor intelectuale. Minorii defectivi mintal și cu tulburări de comportament sînt îndrumați, în raport cu gradul deficitului intelectual, fie spre spitalul de psihiatrie special amenajat, cu posibilități de tratament și recuperare progresivă a deficitului mintal prin încadrarea în activități dirijate, fie spre școli cu program de învățămînt și instruire practică anume destinate acestui scop. Aceste unități funcționează sub îndrumarea psihiatrilor, în colaborare cu personalul didactic, a psihologilor și ergoterapeuților specializați.

Prin dispensarizare psihiatrică se pot institui și alte forme individualizate de reeducare, insistînd fie asupra mijloacelor medicale, fie asupra celor psihologice, pedagogice sau sociale. Privațiunea de libertate, aplicată legal în cazuri de pericolozitate deosebită, este, de asemenea, subordonată scopului educativ și amenajarea sa specială prevede obligator posibilități de continuare a școlarizării și îndrumare către însușirea unor deprinderi practice utile.

Asistența minorilor delincvenți nu poate să-și asigure utilitatea decît în forma unei activități organizate, cu modalități continue de intervenție specializată și diversificată. Organizarea ei prevede o intervenție activă și funcțională în cadrul asistenței generale infantilo-juvenile, cu conexiuni sociale multiple. Scopul ei este recuperarea medico-socială a minorului delincent, evitarea recidivelor și instituirea regulilor de igienă și psihoprofilaxie mintală în perioada dezvoltării juvenile.

Funcționarea fiecăreia din formele de asistență enumerate, se dezvoltă și se perfecționează în funcție de particularitățile concrete ale delincvenței minorului în cadrul unei societăți date.

CRITERII DE APĂRARE ȘI PROMOVARE A SĂNĂTĂȚII MINTALE

PETRE BRANZEI

În condițiile actuale de evoluție social-politică și economico-culturală a patriei noastre, întreaga populație și îndeosebi tineretul beneficiază de condițiile necesare dezvoltării sale multilaterale, între care apărarea sănătății se află ca un obiectiv de prim ordin.

Obiectivele și sarcinile asistenței medicale, în etapa actuală a dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste, sint cuprinse în Documentele de Partid, care trasează și sarcinile privind sănătatea mintală a populației.

După cum s-a subliniat, sănătatea mintală cointereesează în egală măsură ansamblul instituțiilor și organismelor comunitare, care au menirea de a contribui la asigurarea dezvoltării armonioase a personalității individuale pe tot parcursul evoluției sale, cit și de a înlătura factorii care o influențează nefavorabil.

Ca o consecință a îmbunătățirii condițiilor de viață economică și culturală a întregii populații, în ultimul deceniu se constată la populația adolescentă o creștere a indicilor de vigurozitate și o reducere a proporției bolilor cronicе somatice. De asemenea, în ceea ce privește dezvoltarea psihică a adolescenților, se constată în ultimul deceniu o superioară integrare mintală comparativ cu trecutul.

Situația favorabilă a evoluției tineretului din țara noastră în ceea ce privește dezvoltarea sa psihosomatică și posibilitățile sale ample de adaptare și integrare socioprofesională, atrag atenția, pe plan mondial, în mod pozitiv, dezvoltarea țării noastre prezentind în ultimul deceniu nivele dintre cele mai ridicate.

În același timp, ritmul intens de urbanizare și industrializare conține în dialectica sa, pe lângă imensitatea binefacerilor, și o creștere a factorului de risc adaptativ și de eșec în integrarea socioprofesională, sub influența unui complex de cauze nocive de natură biologică, psihologică și ecologică, reunite metaforic sub denumirea de „boală a civilizației“, cauze care necesită a fi cunoscute spre a fi preîntîmpinate, anulate sau compensate.

În această ordine de idei, după cum rezultă și din datele pe plan mondial, se constată o creștere progresivă a necesităților de asistență pentru demodulări și tulburări psihice la limită cu normalitatea, ca reacții psihogene de tip nevrotic, drogofilia și, în primul rînd, alcoolofilia, stări psihopatiforme și tulburări de comportament, populația infantil-juvenilă prezentînd cca. 10% din totalul îmbolnăvirilor psihice.

Această creștere a morbidității mintale se explică nu numai prin acțiunea factorilor biologici endogeni (de natură ereditară sau congenitală) și exogeni (perinatal și postnatal, de natură toxică infecțioasă, traumatică sau carențială), ci și prin „reacțiile psihogene” provocate de multitudinea factorilor stressanți, care dau naștere sau scot în evidență noi aspecte de eșec adaptativ, în condițiile impuse de ritmul alert al vieții contemporane.

Noile aspecte ecologice determinate de schimbarea profundă și rapidă a relațiilor de grup prin absorbția populației valide în activitatea productivă, navetismul, folosirea intensivă a bugetului de timp și, în consecință, slăbirea supravegherii copiilor și adolescenților, exigențele mai înalte în pregătirea școlar-profesională, constituie, în mod firesc, noi factori care necesită a fi luați în studiu spre evitarea riscului de eșec adaptativ.

După cum rezultă din lucrarea de față, o parte din adolescenții investigați prezintă ceea ce denumim noi trăsături hipofrenice, respectiv o labilitate marginală ideo-afectivă și volițională, născută din anumite interrelații biologice, psihologice și ecologice familiale și de grup, care îi plasează în zona incertă și a nîmănui dintre oligofrenia de limită superioară și sanogeneza mentală. Ei constituie o așa zisă problemă în măsura în care nu sînt înțeleși și apreciați corespunzător realității și ajutați, totodată, psihopedagogic de a se dezvolta și integra socioprofesional, pe măsura posibilităților fiecăruia dintre ei. De multe ori, presați de conflictualitatea familială și de propriile lor conflicte interne, de neînțelegerea sau insuficiența educatorilor și exigențele grupului pe care îl resimte ca ostil, ei își caută noi valențe compensatoare, lezînd uneori funcția etică a personalității prin care orice ființă, conștientă de semnificația sa, stabilește relații armonioase și utile totodată — între ei și alții.

Handicapatul mintal, preexistent sau configurat prin interrelații ecologice obiectiv-subiective nefavorabile, nu presupune, în general vorbind, instituții specializate pentru ajutorarea lor, cu excepția particularităților patologice propriu-zise. Realitatea sugerează cercetări și acțiuni sociale, în scopul de a crea și aplica pentru ei modele mai adecvate, în cadrul general al acțiunilor de îmbunătățire a condițiilor de pregătire și integrare socioprofesională a tineretului.

Este momentul să subliniem aci că atitudinea de „tratare” individuală a cazurilor-problemă este insuficientă ca metodologie activă profilactico-curativă a riscului de eșec adaptativ, această acțiune solicitînd în egală măsură și sanogenizarea atît a mediului familial, cît și a grupului, cu toate relațiile sale ecologice.

În altă ordine de idei, după cum se știe, eșecul adaptativ este atribuit adeseori surmenajului nervos.

Relația semantică dintre noțiunile despre surmenaj nervos și oboseală mintală exprimă însuși raportul dintre conținut și formă, respectiv dintre sistemul nervos central și activitatea psihică în general.

Pînă nu demult se afirma că transmiterea impulsului nervos cere o cheltuială neglijabilă de energie, adică, practic vorbind, nervul nu ar obosi pe parcursul activității sale.

Creierul, și îndeosebi substanța cenușie, este un mare consumator de energie, foarte sensibil la privațiunea de oxigen. Este interesant de a ști, totodată, că metabolismul bazal al creierului reprezintă cam un sfert din consumul de energie din întregul organism la adult și aproximativ o jumătate din organismul copilului. Contrar datelor clasice, după care consumul de energie ar fi neglijabil în cursul activității cerebrale, cercetările noastre au arătat că stările de încordare ideo-afectivă pot să producă totuși o creștere remarcabilă a metabolismului bazal, adică a consumului de oxigen, fără ca respirația, pulsul, tensiunea arterială și tonusul muscular să se modifice în mod corespunzător.

De asemenea, este bine stabilit că stimularea cu o anumită frecvență, intensitate și durată a organelor de simț și, îndeosebi, ale auzului și vederii, poate provoca o rapidă oboseală a creierului, iar intoxicațiile, indiferent dacă provoacă o excitare sau o narcoză moderată, determină perturbări în activitatea fină de regulare reflexă a creierului, situații care se remarcă chiar și după șase ore de la consumul unei cantități moderate de băuturi alcoolice sau de medicamente calmante sau somnifere. Efecte asemănătoare de oboseală cerebrală se întîlnesc și atunci cînd se produce o supraîncărcare nervoasă prelungită în scopul efectuării unei anumite munci. Astfel, se remarcă că efortul și, îndeosebi, cînd este făcut fără plăcere, poate să se însoțească, cu mai multă ușurință, de oboseală nervoasă.

Oboseala nervoasă este variabilă în raport de vîrstă și tip de sistem nervos, temperament, deprinderi și antrenament anterior, de starea de nutriție, cît și de dispoziția sufletească la un moment dat.

Încordarea și destinderea constituie fenomenul fundamental al activității oricărei structuri vii, ambele procese exprimînd o activitate calitativ diferită din punct de vedere metabolic — respectiv energetic, transpusă cel mai sugestiv în alternanța dintre veghe și somn, fenomene atît de evidente începînd de la plante și pînă la om.

Spre deosebire de restul animalelor, omul își poate impune și regla cu mult mai bine ritmul de alternanță dintre veghe și somn, în condiții bine determinate de profilul activității sale.

Perturbarea alternanței ritmului de veghe și somn poate crea, totuși, mai devreme sau mai tîrziu, fenomene de surmenaj prin oboseala acută sau cronică a sistemului nervos central, oboseală care se trans-

pune în scăderea și denaturarea reactivității reflexe și a capacității de muncă. Este de reținut totodată că, în raport de tipul de sistem nervos, vîrstă, deprinderi și starea generală a organismului, durata perioadelor de veghe și somn și orarul lor pot varia, între anumite limite, fără a aduce prejudicii stării de sănătate. Se cunoaște, de exemplu, că anumite persoane pot lucra mai bine noaptea tîrziu, altele în zorii zilei, după cum unele au nevoia de ore mai multe sau mai puține de somn, că somnul poate fi reconfortant deși este scurt etc.

Problema somnului preocupă intens omenirea contemporană, datorită condițiilor de viață trepidantă, mulți producîndu-și inadecvat rația de somn cu ajutorul drogurilor, substanțele somnifere sau „liniștitoare” constituind mai mult de jumătate din producția globală a fabricilor de medicamente.

Urmează apoi pretențiile ce le avem față de caracteristicile propriului nostru sistem nervos și modul cum îl folosim în activitatea zilnică. Contrar teoriilor dogmatice care afirmă că, prin educația aplicată din fragedă copilărie, se poate deprinde orice fel de activitate, fiecare om are din naștere anumite caracteristici temperamentale în ceea ce privește intensitatea, durata și mobilitatea proceselor nervoase fundamentale. Această diversitate asigură însuși progresul omenirii și de aceea educatorul trebuie să țină seama, indiferent de palierul specific vîrstei la care acționează, în scopul de a dezvolta tot ce este mai susceptibil de perfecționare în fiecare individ luat în parte. Exemplificativ menționăm ușurința și totodată plăcerea ce o au unele persoane, încă din copilărie, pentru muzică sau alte deprinderi artistice. Este exact același lucru cu situația elevilor buni, însă cu inaptitudini pentru matematică și care, dacă au un pedagog bun, învață eventual să se descurce în acest domeniu, fără să reușească să posede totuși subtilitățile raționamentului matematic. Sau alt exemplu: situația celor dornici de a fi conducători de automobil, care, cu toată bunăvoința lor, și toate exercițiile făcute, cînd dau examenul se opresc în primul obstacol întîlnit în cale.

Prin cele spuse vreau să subliniez necesitatea acordării atenției cuvenite orientării profesionale care, în zilele noastre, nu se mai poate face fără ajutorul unor laboratoare adecvate de psihologie clinică și experimentală. În condițiile existenței unor asemenea laboratoare, în cadrul unui serviciu psihosocial care să includă diversitatea problemelor de igienă mintală, s-ar efectua o corectă orientare individualizată. Nu este indiferent faptul dacă, de exemplu, un tînăr dornic de dezvoltare, care este dotat cu o mare rezistență la zgomotul monoton și are reflexe întîrziate, ajunge să lucreze într-o activitate în care obosește repede la zgomotele trepidante sau trebuie să efectueze în mod util comenzi mai scurte decît îi permite mobilitatea proceselor sale nervoase.

În toate cazurile, cînd orientarea profesională nu este corespunzătoare, pot apare fenomene de suprasolicitare nervoasă și situații de conflict în cadrul grupului, pînă la fenomene de intoleranță sau reacții de inferioritate și agresivitate din partea handicapatului prin neadaptare. De asemenea, trebuie luat în considerare fenomenul de adaptare la un anumit profil de activitate încă necunoscut, cu oscilații inerente

de dispoziție prin stări tranzitorii de oboseală nervoasă, care dispar după asimilarea stereotipurilor dinamice.

Pe lângă principiul „om potrivit la loc potrivit“ (principiu ce nu poate fi compensat numai printr-o diplomă a învățământului teoretic, indiferent de gradul pe care îl atestă), în evitarea surmenajului se cere ca, în activitățile ce impun succesiunea unei serii de stereotipuri monotone indiferent dacă este vorba de funcționar, cercetător sau lucrător în uzină, să se producă o scurtă întrerupere a monotoniei de climat și atitudine. În acest scop, în anumite sectoare se impune decorarea adecvată (familiară) a interiorului, stimularea auditivă prin muzică cu regim de intensitate confortabilă și, îndeosebi, întreruperea activității monotone printr-o serie de mișcări complexe, în cadrul gimnasticii de grup la locul de muncă.

O altă formă utilă, îndeosebi pentru cerebralii cu activitate intensă de răspundere, o constituie relaxarea de scurtă durată care se poate obține pe scaun prin destindere musculară și vedere mentală.

Același sens fiziologic binefăcător al alternanței ritmurilor îl constituie activitatea sportivă în afara producției și, în general, destinderea activă de sfârșit de săptămână, prin preocupări plăcute în natură.

O altă întrebare care se pune este în ce măsură risipa energiei psihice generează stări de surmenaj.

Risipa de activitate psihică este apanajul personalităților generoase fiind motivată de pasiunea acestora pentru frumos și adevăr. Constituind o sursă subiectivă de satisfacție interioară acest gen de risipă nu poate provoca senzația de oboseală propriu-zisă. În asemenea situații, tăierea elanului prin intervenții nepotrivite, blocarea activității prin obligații secundare, preocupări dominante — față de care se apără inconștient prin uitarea selectivă — devin elemente parazitare care pot duce până la dereglări psihosomatice.

Fără pasiune, fără dăruire și risipă de energie psihică, nu există progres. Dar, în această privință, nu este nici un pericol, deoarece această risipă nu se impune din afară, iar cel care o face diminuează sa interioară nu resimte, de obicei, starea penibilă a suprasolicității. Se poate vorbi, însă, frecvent de „oboseala incompetenței“. De obicei, incompetentul, de bună credință și totodată orgolios, ajunge să se epuizeze și să eșueze într-un complex de nesatisfacție. În cazul când incompetentul este de bun simț se redresează prin reinserție într-un plan de activitate pe măsura puterilor sale fizice sau mentale. Situația devine gravă în cazul în care tirania obtuză a incompetenților nu-i lasă pe cei capabili să-și facă munca lor cum trebuie, situație deosebit de perturbatoare în cazul afirmării adolescentului.

De un secol se vorbește mereu de creșterea continuă a nevrozelor. Pe la 1890, Blocq găsea 9 neuroastenici din 12 consultați la spitalul Salpêtrière din Paris, iar în 1901, Bacaloglu spunea textual „neurastenia constituie una din afecțiunile nervoase cele mai răspândite și s-ar părea chiar că, de câțiva ani, se înmulțește într-o progresiune îngrijorătoare“.

Cu toate că fenomenele de surmenaj sînt indiscutabil astăzi mai frecvente, ele totuși nu au dus la o alienare propriu-zisă, și nici nu va împiedica în viitor progresul omenirii, demonstrîndu-se astfel imensa ei capacitate de adaptare. Există anumite legi în patologia psihică care, dacă nu sînt bine cunoscute și analizate satisfăcător, pot da naștere la confuzii și, mai mult chiar, la crearea unor reacții nevrotice și contagiune, fără a mai vorbi de refugiul în boală.

Oboseala neuro-psihică sau, mai exact spus, referindu-ne la simptome, sindromul de suprasolicitare psihică nu constituie o boală, ci o reacție de apărare caracterizată prin încordare penibilă ideo-afectivă, cu diverse senzații anormale sau preocupări obsesivo-fobice, în afara unor leziuni manifeste viscerο-humorale.

Sindromul de supralicitare, o dată precizat ca atare de specialiști competenți pe baza unor examene riguroase, este prin excelență vindicabil prin cură de repaus activ, de preferință în stațiuni balneare de sub-altitudine, cu climat confortabil, balneafie, fizioterapie, terapie de tonizare și sedare blîndă în cadrul unei psihoterapii raționale de susținere, care trebuie să îndepărteze, în primul rînd, iatrogenizarea, adică fixarea convingerii că ar fi vorba de o boală incurabilă.

Relațiile dintre oboseală, suprasolicitare, surmenaj și nevroze se configurează semnificativ în condițiile formării intelectuale de înaltă calificare, respectiv în cursul studiilor universitare.

Cercetările orientative efectuate în centrele universitare din București, Cluj, Timișoara și Iași, de către medici psihiatri, relevă în structura epidemiologică predominanța sindroamelor dezadaptative tranzitorii (reacții de suprasolicitare) și, apoi, aspecte nevrotice propriu-zise. Această situație include și o amplă varietate de „incompetențe” în orientarea profesională, pe lîngă alte cauze endo-exogene bio-psiho-sociale.

Din datele estimative expuse rezultă necesitatea aplicării de măsuri psiho-profilactice active diferențiate (primare, secundare și terțiare), în vederea preîntîmpinării și asanării riscului de eșec adaptativ. În aceste măsuri, un rol deosebit revine orientării școlare și profesionale, psihigienei, procesului de învățămînt, folosirii adecvate a timpului liber prin repaus activ în natură, sport recreativ și activității profesionale cultural-educative de grup, cu efect relaxant.

Un aspect particular îl comportă educația igienică și psihoprofilactică atît în cadrul instruirii școlar-profesionale, cît și a familiei și grupului.

Această acțiune educativă nu poate fi făcută oricum, ea necesitînd o metodologie sistematică inclusă în programul școlar și efectuată de cadre cu pregătire medicală și psihopedagogică corespunzătoare. În cadrul acestui program analitic ar urma ca, pe lîngă învățarea regulilor deprinderilor de igienă generală și corectarea unor deficite psihosomatice, să se clarifice și problematica riscului adaptativ sub toate valențele sale bio-psiho-sociale. Astfel, în loc să se persevereze adeseori de o manieră improprie, pe ideea mascării unor aspecte de sexologie, aceasta ar fi inclusă în mod firesc în cadrul general al educării viito-

rilor genitori privind condițiile de asigurare a unei descendențe sănătoase, pregătire conștientă care începe, desigur, din perioada formării adolescentului ca personalitate socială.

Complexitatea determinismului multifactorial bio-psiho-social al demodulărilor și îmbolnăvirilor psihice, cât și a modalităților de prevenire, tratare și compensare, implică existența unor echipe competente și active, care, în cadrul serviciilor psihosociale să acționeze corespunzător unor criterii științifice incluse într-un program național de apărare și promovare a sănătății mintale, acțiune care să angajeze și să educe, totodată, întreaga societate, prin organismele sale instituționalizate.

POSTFAȚĂ

Lucrarea *Adolescență și Adaptare*, realizată de un grup de psihologi, sociologi, pedagogi, geneticieni, medici, legiști, esteticieni și psihiatri din Iași, reușiți în echipă prin conceptul bio-psiho-social, dinamic și în același timp unitar, elaborat de P. Brânzei în spiritul tradițional, determinist-științific, al școlii umaniste de la Socola, încearcă o punere la punct a acestui subiect de o acută actualitate.

Astfel, după cum a remarcat V. Pavelcu în prefață, se cunosc astăzi mai multe aspecte ale dezvoltării juvenile pentru a putea integra mai științific personalitatea adolescentului în determinismul său istoric și social. Într-adevăr, cunoștințele actuale asupra adolescenței nu mai permit să ignorăm particularitățile sale antropologice și relațiile sale ecologo-sociologice. Sub acest aspect, conceptul bio-psiho-social reiese nu numai ca o modalitate novatoare de studiu metodologic de echipă multidisciplinară, dar, mai mult, ca unica posibilitate de a înțelege problematica adaptării tineretului la exigențele vieții contemporane.

Prima parte a lucrării, intitulată *Particularități bio-psiho-sociale privind procesualitatea adaptării adolescentului*, are un caracter general orientativ asupra ansamblului de probleme abordate.

A doua parte, intitulată *Aspecte eco-*

logice și metodologice privind studiul adaptării și a riscului de eșec la adolescenți, care are un caracter predominant aplicativ, este realizată prin intermediul Serviciului de Sănătate mintală, institut creat pentru prima dată în România, la Iași, în 1969.

În capitolul *Adolescență și Adaptare, dominantă a societății contemporane*, corespunzător conceptului său bio-psiho-social, P. Brânzei conturează un punct de vedere asupra relației dialectice ce există între conținutul și forma fenomenologiei personalității adolescentului. După acest concept, dinamic și totodată unitar, noțiunea de personalitate poate fi înțeleasă „ca o expresie dinamică a interacțiunilor dintre trăsăturile de temperament (în-născute), modelate sub influența factorilor instructiv-educativi ca particularități ale caracterului și comutate în acțiuni deliberate (volitionale), corespunzător trebuințelor și motivațiilor ideo-afective ale fiecărui individ, în raport cu ansamblul de norme al unei societăți date”.

În cadrul acestei teze, plecând de la o interpretare apropiată de cea a lui J. Piaget, autorul subliniază că pe plan biologic adaptarea se caracterizează la ființa umană prin tripla funcțiune de reglaj humoral, endocrin și nervos, funcțiune prin care se asigură homeostasia în relațiile sale cu mediul

ambiant; adaptarea mai include și reacția inversă a mediului față de care organismul „se acomodează”, modificându-și ciclul „asimilator”.

Atunci când plasticitatea, prin care ființa umană își menține echilibrul între „asimilare” și „acomodare” este amenințată de diverși factori nocivi, biologici, psihologici sau sociali, se produc modificări adaptative sau neadaptative, care nu pot fi înțelese în afara teoriei generale asupra condiționării ca proces fundamental al adaptării.

De asemenea, se consideră că pe plan psihologic, procesul de organizare și echilibrare nu poate fi separat în facultăți independente, afective și cognitive, care, deși distincte, sînt totuși inseparabile. În consecință, transformarea calitativă a ludicității infantile în structuri dinamice de maturare psihică la adolescent, este predominantă „de o remarcabilă plasticitate în raport cu ansamblul de tendințe ale grupului social care îl include”. În această ordine de idei, se subliniază rolul determinant al *factorilor sociali* în transformarea tendințelor generoase a tineretului, care este însetat de a stabili raporturi sincere între „El” și „Alții”.

Pentru ceea ce reprezintă procesul de adaptare la condițiile sociale pe care adolescentul le asimilează și totodată față de care el reacționează, P. Brânzei discută „conflictul” ca expresie progresistă a confruntării între ceea ce s-a realizat și idealurile de realizat. Chestiunea este totdeauna complicată „din cauza variabilității cadrului în care fiecare tînr își realizează propria sa experiență de viață”.

Conflictul conține de asemenea o multitudine de modalități de risc de eșec adaptativ, pentru că el nu acționează numai intrapersonal sau ca o consecință a inadvertențelor familiale

sau de grup, ci și prin diversitatea cauzelor care nu permit o integrare a adolescentului în acord cu etosul unei societăți date.

Raportîndu-se la „condițiile dezvoltării aspirațiilor și posibilităților tineretului”, autorul relevă amplul program de adaptare a procesului instructiv-educativ la perspectivele societății românești contemporane, care se unește armonios cu dezvoltarea psiho-fiziologică a tineretului, ca rezultat al ameliorării progresive a condițiilor de viață a întregii populații.

Pe de altă parte, el arată că „procesul de urbanizare și industrializare conține de asemenea, în dialectica sa, o creștere a factorilor de risc adaptativ prin perturbarea stării de sănătate mintală, sub influența unui complex de cauze nocive, metaforic reunite sub numele de „boala civilizației”, cauze care necesită a fi cunoscute, pentru a fi prevenite, anulate sau compensate.

După cum rezultă din aceste date rezumative, capitolul semnat de P. Brânzei constituie însuși planul director al cărții privind *Adolescența și Adaptarea*.

Capitolul *Coordonatele antropologice ale adolescenței*, semnat de Olga Necrasov și colaboratoarea sa Maria Cristescu, constituie o amplă analiză a particularităților dezvoltării antropometrice a tineretului în România, în decursul ultimilor șase decenii.

Pe baza unor cifre comparative, obținute în urma mai multor anchete succesive, autoarele au conchis că dezvoltarea adolescenților a căpătat o amploare specială, care confirmă integrarea țării noastre în structura demografică a țărilor avansate, demonstrînd în același timp creșterea nivelului de trai material și cultural.

Valoarea unor asemenea studii de antropometrie comparată, după cum se subliniază în mod necesar și în

cuprinsul articolului, „nu se limitează numai la interesul pe care îl prezintă din punct de vedere teoretic, ci și la multiplele implicații de ordin practic în domeniul diverse”.

Particularitățile personalității adolescentului sînt concretizate de Stela Teodorescu în *Dinamica procesualității psihice în adolescență*, pe „întreitul plan al generalului, particularului și individualului”, elementul psiho-pedagogic fiind constituentul cu ponderea dominantă.

Stela Teodorescu delimitează, în același capitol, elementele psihologice dominante la care integrarea pedagogică a adolescentului trebuie să se raporteze, în condițiile contemporane ale structurii sociale. În acest spirit, se schițează o paralelă între adolescentul școlar și adolescentul ucenic, profiluri psihologice ce caracterizează tineretul în condițiile societății socialiste. Acest studiu, bazat pe stabilirea coordonatelor generale ale psihologiei adolescentului, are o valoare de referință generală pentru ansamblul de probleme psihologice ale adolescenței.

În continuare, T. Prună, în capitolul *Conștiința de sine la adolescenți*, bazîndu-se pe studiul efectuat pe 584 adolescenți, relevă faptul esențial că diferențierea acestei structuri dinamice-integrative reprezintă „un pas major înainte”, „afirmarea de sine” fiind în consecință un corolar în maturarea conștiinței adolescentului. De aici rezultă necesitatea de a raporta afirmarea de sine la interesul social.

Studiul particularităților psihologiei adolescentului este continuat de C. Logofătu, care se referă la *Interesele adolescenților*, subiect care constituie astăzi una din preocupările dominante ale psihologiei personalității. Contrar partizanilor psihologiei unifactoriale, autorul preconizează orientarea spre cercetarea „omului integral, ca o rea-

litate bio-psiho-socială”. Această perspectivă asigură o evaluare multifactorială a structurii motivațiilor adolescentului, care depășind etapa interesului pragmatic, realizează „stadiul creației ca un act de necesitate psihologică a orientării sale profesionale”.

Premisele integrării adolescentului sînt analizate și de I. Alexandrescu în capitolul privind *Adolescența, grupul social, rolul, vocația*. Concluziile sale, bazate pe o serie largă de cercetări întreprinse în diverse medii și în mai multe școli de diferite structuri, scot în evidență că această etapă reprezintă „o anticameră a integrării persoanei în activitatea majoră a grupului social”. În consecință, transformarea personalității de bază prin „colectivitatea” în sinul căreia se dezvoltă tînărul este un factor esențial.

În acest scop, studiul diferențiază importanța vocației în integrarea profesională, acțiune pe cît de necesară, pe atît de plină de riscuri determinate de incompetență, prejudecăți sau atitudini sentențioase.

Tiberiu Rudică analizează, într-o amplă manieră, *Conflictul ca mecanism preponderent în psihologia adolescenței*. Considerînd că fenomenele de frustrație și de conflict „sînt în raport de intercondiționare dialectică, fiecare putînd fi consecința celuilalt”, autorul stabilește în prealabil cadrul semantic al noțiunilor, în corelație cu etapa actuală a cunoștințelor psihofiziologice, incluzînd de asemenea și stressul în determinarea acestei noțiuni. Aderînd la punctul de vedere al lui V. Pavelcu, după care frustrarea nu poate fi înțeleasă la om în afara conștiinței, T. Rudică precizează — în esență — că „frustrarea consistă în reflectarea eșecului pe planul conștiinței.

Plecînd de la analiza psihologică efectuată pe 615 adolescenți, autorul

conchide asupra particularităților conflictului în psihologia infantilo-juvenilă, pe care le grupează în trei tendințe reactive: „tendința de dominare, tendința de retragere și tendința de readaptare“, diferit dezvoltate în raport de structura individuală, de vîrstă și influența mediului.

Capitolul *Adolescența și valorile integrării ei morale*, semnat de Ion Grigoraș, se referă la factorul etic „ca instrument de comparație conștientă a individului cu el însuși“, dezvoltînd ideea după care „morala constituie pentru adolescent un mijloc de integrare conștientă și novatoare în sistemul relațiilor sociale“.

Din această teză reiese rolul care revine familiei, școlii și grupului social în dezvoltarea convingerilor etice ale adolescentului în condițiile societății socialiste, „convingeri cu o profundă semnificație pe planul valorilor“.

Cornelia Dimitriu, în capitolul *Familia și adolescentul*, după o analiză a conținutului acestor relații, insistă asupra efectelor negative care pot interveni prin perturbarea lor și consideră că aceste efecte pot fi preîntîmpinate prin instruirea adecvată a familiei, pe toate planurile.

Exemplificînd afirmațiile sale, autoarea ajunge la diferențierea unor situații familiale nocive pentru dezvoltarea adolescentului.

Ion Roman, în capitolul *Școala și adolescentul*, are ca punct de plecare discuțiile asupra semnificației „adaptării sociale“ și „dezvoltării forțelor native ale ființei umane“. După opinia autorului, răspunsul constă în combinarea dialectică a acestora pentru o adaptare socială optimă.

Utilizînd observațiile anchetelor școlare comparative pe 241 adolescenți, coroborate în spiritul criteriului menționat, Ion Roman formulează următoarele concluzii: necesitatea introdu-

cerii instrucției morale și civice pe întreg parcursul învățămîntului; ameliorarea conținutului instrucției morale; dublarea ei cu o activitate practică: îmbunătățirea culturii istorice, filozofice și morale a tineretului; înlocuirea autorității de comandament cu una de competiție; cunoașterea, de către educatori, a profilului psihologic al tineretului de azi.

În capitolul *Grupul social și adolescentul*, Adrian Neculau întreprinde o analiză diversificată a grupurilor în funcție de caracteristici și insistă asupra valorii informative a studiului psiho-sociologic a grupurilor de adolescenți.

Investigarea particularităților grupului psiho-social a fost efectuată în spiritul cercetărilor lui Cooley, care utilizează noțiunile de grupuri primordiale și grupuri secundare. Adrian Neculau insistă asupra specificului grupului primar, noțiune semnificativă, caracterizată prin organizarea de cupluri emoționale sau pe bază de interese, în vederea realizării unor avantaje.

În încheierea studiului, autorul subliniază importanța grupului pentru adolescent care îi oferă „posibilități substanțiale în realizarea individuală, în cadrul vieții în comun, prin cultivarea sentimentelor sociale.“

Studiul redactat de Radu Negru, Mihai Cozmei și George Pascu privind *Arta și Adolescența*, conduce la o explicare a efectelor educative ale artei, a efectelor psiho-fiziologice ale creativității artistice. Maniera activă de însușire a funcțiilor artei implică o critică a pasivității față de mijloacele mass-media, o structurare științifică a tehnicilor și metodicii de instruire artistică.

În scopul asimilării optime a sensurilor artei, prin realizarea de reprezentări sintetice, de comunicări lingvistice, plastice și muzicale, se ține

seama de o scară istorică și valorică bine definită axiologic.

Problema accesibilității artei este privită de autori ca o procesualitate educativă și formativă în cadrul căreia adolescentul este considerat ca un termen dialectic, perfectibil și în sensul formării idealului estetic, care deschide largi perspective morale și sociale.

Capitolul *Orientarea școlară și orientarea profesională, forme ale acțiunii de asistență complexă a individului*, semnat de Ion Holban, pleacă de la criteriile pe care el le distinge în ipostazele specifice ale adolescenței în raport cu marea diversitate a fenomenelor sociale, „soluționarea opțiunii profesionale constituind cea mai importantă problemă privind viitorul individului”.

Plecând de la analiza dezvoltării orientării profesionale psiho-tehnice în România, autorul efectuează o analiză conceptuală a etapei actuale și a asistenței acordate astăzi în acest domeniu, ajungând la concluzia esențială că orientarea profesională nu poate fi concepută în afara școlii.

•

Partea a doua a lucrării are ca preambul capitolul intitulat *Modalități și posibilități de cercetare aplicativă privind adaptarea și integrarea adolescentului*, studiu în care P. Brânzei expune, într-o manieră sintetică, tematica și metodologia cercetărilor inițiate prin intermediul Serviciului de Sănătate mintală din Iași, privind riscul de eșec adaptativ al adolescentului.

În cadrul acestei acțiuni complexe, care se desfășoară într-o primă etapă în perioada 1970—1975, se urmărește studiul dezvoltării nivelului psiho-pedagogic și cauzele bio-psiho-sociale generatoare de eșec adaptativ, având ca material de observație un eșantion de

5 000 preadolescenți provenind din mediile urban și rural.

În continuare, același eșantion va fi dinamic observat, corespunzător indicațiilor rezultate din investigarea psihologică și orientarea profesională.

Investigarea dezvoltării psihice și a interrelațiilor școlar-familiale și sociale a fost inițial fixată asupra clasei a VIII-a, care reprezintă stația terminus a primului ciclu de învățămînt și care prefigurează totodată perspectiva etapei ulterioare a instrucției adolescentului.

Prin metoda comparativă după sistemul „în dublu orb”, după prospectarea relațiilor obținute printr-un complex de investigări psihologice în mediile urban, suburban și rural, simultan cu performanțele școlare, se determină nu numai perspectivele relațiilor psihologice, ci și cele pe plan sociologic și în special asupra conținutului și modalităților de prevenire a eșecului adaptativ.

Ca metodologie de investigare au fost întrebuințate următoarele probe: 1. proba de atenție (corectura Bourdon-Anfimov), 2. proba de memorie auditivă, cu cuvinte și cifre, 3. proba de vocabular, 4. proba de gândire abstractă, 5. proba de învățare, 6. proba de analogie, 7. un chestionar școlar, familial și social (S.F.S.), care constituie a treia etapă a investigației, înglobînd explorarea procesului de învățămînt, a relațiilor inter-școlare, a relațiilor antagoniste, ca și relațiile între școală, familie, societate și distribuirea timpului.

Din acest eșantion de elevi investigați, s-a realizat pentru 630 subiecți o interpretare cantitativă și calitativă a probelor menționate, subiecți care vor constitui substratul analizei aprofundate privind riscul adaptativ la adolescență.

În afară de acest studiu orientativ pentru aprecierea semnificației riscului

lui de eșec adaptativ, au mai fost efectuate, asupra a 2 000 elevi, probe diferențiate pentru studierea capacității de adaptare în condiții de stress emoțional, provocate de concursul de admitere în clasa a IX-a.

Paralel cu prospectarea capacității adaptative a elevului preadolescent (14—16 ani), au fost analizate, în relație ecologo-epidemiologică, particularitățile și semnificația demodulărilor și perturbărilor psihice a populației infantil-juvenile. Datele obținute au stabilit diferențieri interesante în funcție de particularitățile individuale, familiale și de grup, ca și condiționările față de riscul de eșec adaptativ, care sînt interpretate în cuprinsul capitolelor următoare.

În capitolul intitulat *Conceptul bio-psiho-social în interpretarea determinismului ecologo-epidemiologic*, Mihai Selaru se referă la inserția conceptului bio-psiho-social în cultura română. Considerînd ecologia psihiatrică în acest context, autorul întreprinde o analiză epidemiologică detaliată a patologiei juvenile, avînd la bază datele obținute prin intermediul Serviciului de sănătate mintală, din ultimul deceniu.

În capitolul *Conflict și Adaptare*, Nicolae Cosmovici investighează, cu ajutorul bateriei de probe menționate, o sumă de situații antagoniste, care profilează un eventual risc adaptativ ce nu ține numai de structura individuală, fiind determinat totodată și de condițiile familiale și școlare. Din acest studiu rezultă ca o concluzie generală, existența unui coeficient de aproape 30% adolescenți „cu o anumită potențialitate de risc adaptativ”, risc care configurează cadrul hipofreniei, mai amplu analizată într-un capitol diferențiat.

În capitolul *Proxemie și Adaptare*, același autor demonstrează că investigarea aprofundată a funcțiunilor aten-

ției constituie un mijloc totdeauna util în cercetarea modalităților de manifestare a activității psihice la elevi și — mai ales — în corelare cu alte probe de investigare psihologică etalonate de colectivul Serviciului de sănătate mintală, probe deja menționate.

Proba de atenție, în corelație cu alte teste, relevă mai mult factorul de risc, în special pentru subiecții cu particularități hipofrenice.

Mihaela Horovitz analizează *Particularitățile în folosirea timpului* de către preadolescenți, în raport cu integrarea socială și riscul adaptativ școlar-profesional.

În condițiile actuale, cînd o cantitate de informații cumulate necesită în mod obligatoriu o crescută cantitate de timp, problema apare ca foarte importantă. De exemplu, din interpretarea datelor obținute, rezultă că din elevii observați, în situația de virtuali candidați pentru clasa a IX-a, 81,8% acordă 9 ore pentru pregătirea lecțiilor. Reducînd timpul ocupat de somn, deplasări, alimentație și igienă, rezultă aproape 5 ore de timp liber propriu-zis, timp ce nu este totdeauna bine utilizat.

În concluzie, cercetările pun în evidență un coeficient de aproape 20,5% elevi de clasa a VIII-a care nu au noțiunea unei bune utilizări a timpului, și care necesită o asistență psiho-socio-terapeutică.

Capitolul *Cunoștințe, preferințe și opțiuni școlar-profesionale*, semnat de Emilia Lupașcu, se referă la aprecierea scopului procesului de învățămînt în orientarea profesională. Investigația efectuată subliniază deficiențele care pot fi remediate printr-o acomodare a informațiilor pe care le oferă școala asupra profesiunilor, ca factor de armonizare a tendințelor și înclinațiilor individuale cu necesitățile sociale.

Capitolul *Hipofrenia — interferență marginală a deficiențelor bio-psiho-sociale — factor generator de eșec adaptativ*, semnat de N. Cosmovici, se detașează în mod deosebit prin perspectivele teoretice și clinice care se desprind din ansamblul de cercetări privind noțiunea de hipofrenie, definită de P. Brânzei ca o entitate psihopatologică concretizată în personalitatea infantilo-juvenilă prin demodulări ideo-afective, volitive și de conduită, ce determină o insuficientă capacitate adaptativ-integrativă la condițiile de mediu.

Este de remarcat că valabilitatea aplicativă a cadrului nosologic al hipofreniei (care trebuie să cuprindă — în a doua parte explicativă a psihodiagnosticului — simptomul clinic dominant), se verifică prin confruntarea încrucișată a diverselor probe psihologice utilizate de Serviciul de sănătate mintală în investigarea dezvoltării preadolescenților, fapt care rezultă din toate capitolele adiacente explorării factorului de risc adaptativ.

P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski și I. Bulău realizează o analiză multifactorială în ceea ce privește psihopatologia adolescenței în capitolul *Aspecte și particularități medico-sociale privind conduitele deviate în perioada dezvoltării infantilo-juvenile*.

Abordând criteriile de modulare a personalității în funcție de dispozițiile genetice și congenitale, conjugate cu condițiile mediului de dezvoltare, autorii subliniază plasticitatea dinamică a personalității, determinată de interrelațiile stabilite între aceiași factori: particularitățile innăscute ale sistemu-

lui nervos central și analizatori se perfecționează și se dezvoltă sub influența mediului; ele nu sînt fixe, ci dimpotrivă, ele sînt elemente variabile, plastice, care se transformă sub influența educației și a condițiilor de viață.

Apariția perturbărilor de comportament constituie o expresie a factorilor externi cu o acțiune nocivă, care se interferează cu factorii interni, ce pot fi normali sau denaturați.

Considerate din această perspectivă, deviațiile de conduită exprimă o largă gamă de relații posibile, care explică marea frecvență a deviațiilor de comportament înregistrate în stadiul dezvoltării infantilo-juvenile.

Estimînd valoarea tuturor acestor instanțe în geneza anomaliei în comportament, P. Brânzei și colaboratorii săi subliniază ideea „comportamentului învățat” ca factor dominant în conjuncturile analizate.

Referințele privind cazuistica oferită de expertiza medico-legală psihiatrică și o vastă experiență în acest domeniu, au permis autorilor să formuleze în mod concret criteriile asistenței medico-legale psihiatrice a tineretului.

Capitolul *Criterii de apărare și promovare a sănătății mintale*, semnat de P. Brânzei, încheie lucrarea asupra *Adolescenței și Adaptării*, prin elaborarea unui criteriu economic, politic, socio-cultural și ecologo-epidemiologic în vederea asigurării sanogenezei populației infantilo-juvenile și pentru evitarea riscului de eșec adaptativ, în cadrul unui program național de apărare și promovare a sănătății mintale.

POSTFACE

Réalisé par un groupe de psychologues, sociologues, pédagogues, généticiens, médecins, légistes, esthéticiens et psychiatres de Iași, réunis en équipe par le concept bio-psycho-social, dynamique et en même temps unitaire, élaboré par P. Branzei dans l'esprit traditionnel déterminist-scientifique de l'école humaniste de Socola, l'ouvrage *Adolescence et Adaptation*, tente une mise au point de ce sujet d'une aiguë actualité.

D'ailleurs, comme l'a remarqué V. Pavelcu dans la préface, on connaît mieux aujourd'hui plusieurs aspects sur le développement juvénile, pour pouvoir intégrer, plus scientifiquement, la personnalité de l'adolescent dans son déterminisme historique et social. En effet, les connaissances actuelles sur l'adolescence ne permettent plus d'ignorer ses particularités anthropologiques et ses relations écologo-sociologiques. Sous cet aspect, le concept bio-psycho-sociale ressort non seulement comme une modalité novatrice d'étude méthodologique d'équipe multidisciplinaire, mais, de plus, comme l'unique possibilité de comprendre l'ensemble des problèmes de l'adaptation de la jeunesse aux exigences de la vie contemporaine.

La première partie de l'ouvrage, intitulée *Particularités bio-psycho-sociales concernant le processus de l'adaptation de l'adolescent* a un caractère généralement orientatif sur l'ensemble des problèmes abordés.

La deuxième partie, intitulée *Aspects écologiques et méthodologiques concernant l'étude de l'adaptation et du risque d'échec aux adolescents*, qui a un caractère prédominant applicatif, est réalisée par l'intermédiaire du Service de Santé mentale, fondé pour la

première fois en Roumanie, à Iași, en 1969.

Dans le chapitre *Adolescence et Adaptation*, trait dominant de la société contemporaine, correspondant à son concept bio-psycho-social, P. Branzei conture un point de vue sur la relation dialectique entre le contenu et la forme de la phénoménologie de la personnalité de l'adolescent. Après ce point de vue, dynamique et en même temps unitaire, la notion de personnalité peut être comprise comme une expression dynamique des interactions entre les traits du tempérament (innées), modélés sous l'influence des facteurs instructif-éducatifs comme des particularités du caractère et commués dans des processus délibérés (volitives), conformément aux besoins et aux motivations idéo-affectives de chaque individu, par rapport à l'ensemble des normes d'une société donnée.

Dans le cadre de ce thèse, et en partant d'une interprétation approchée à celui de J. Piaget, l'auteur souligne que sur le plan biologique, l'adaptation se caractérise à l'être humain par la triple fonction de réglage humorale, endocrine et nerveuse, fonction par laquelle s'assure la homéostasie dans ses relations avec le milieu ambiant, adaptation qui inclut — de même — la réaction contraire du milieu, en fonction duquel l'organisme „s'accommode“, en modifiant son cycle „assimilateur“.

Lorsque la plasticité par laquelle l'être humain maintient son équilibre dynamique entre „assimilation“ et „accommodation“ est menacée par divers facteurs nocifs, biologiques, psychologiques ou sociales, alors il y a des transformations adaptatives ou inadap-

tatives, qui ne peuvent pas être comprises en dehors de la théorie générale sur le conditionnement comme processus fondamental de l'adaptation.

De même, on considère que sur le plan *psychologique*, le processus d'organisation et d'équilibre ne peut pas être séparé en facultés indépendantes, affectives et cognitives, qui, bien que distinctes, sont tout de même inséparables. En conséquent, la transformation qualitative de la ludicité infantile dans des processus dynamiques de maturation psychiques chez l'adolescent, est prédominée „d'une remarquable plasticité par rapport à l'ensemble des tendances du groupe social qui l'inclut. En cet ordre d'idées, on souligne le rôle déterminant des *facteurs sociaux* dans la transformation des tendances généreuses de la jeunesse, qui est assoiffée d'établir des rapports sincères entre „Lui“ et les „Autres“.

Pour ce qui représente le processus d'adaptation aux conditions sociales que l'adolescent assimile et en même temps auxquelles il réagit, P. Branzei discute „le conflit“ comme expression progressiste de la confrontation entre ce qui a été réalisé et les idéaux à réaliser, question qui est toujours compliquée „à cause de la variabilité du cadre dans lequel chaque jeune gens réalise sa propre expérience de vie“.

Le conflit contient aussi une multitude de modalités de risque d'échec adaptatif, parce qu'il n'agit pas seulement d'une manière intrapersonnelle ou à la suite des inadvertences familiales ou du groupe, mais aussi par la diversité de causes qui ne permettent pas une intégration de l'adolescent en accord avec l'éthos d'une société donnée.

Se rapportant aux „conditions du développement des aspirations et des possibilités de la jeunesse“, l'auteur relève l'ample programme d'adaptation du processus instructif-éducatif aux perspectives de la société roumaine contemporaine, qui s'unit harmonieusement avec le développement psycho-physiologique de la jeunesse, comme résultat de l'amélioration progressive des conditions de la vie de toute la population.

D'autre part, il montre que „le processus d'urbanisation et d'industrialisation contient aussi, dans sa dialectique, un accroissement des facteurs

de risque adaptatif par la perturbation de l'état de la santé mentale sous l'influence d'un complexe de causes nocives, métaphoriquement réunies sous le nom de „la maladie de la civilisation“, qui nécessitent d'être connues, pour être prévenues, annulées ou compensées.

Il résulte de ces dates résumatives que le chapitre, signé par P. Branzei, constitue le plan directeur de l'ouvrage concernant *L'Adolescence et l'Adaptation*.

Le chapitre *Les coordonnées anthropologiques de l'adolescence*, signé par Olga Necrasov et sa collaboratrice Maria Cristescu, constitue une ample analyse des particularités du développement anthropométrique de la jeunesse en Roumanie, durant les dernières six décennies.

Ayant comme base des chiffres comparatives, obtenues par une multitude d'enquêtes successives, les auteurs ont conclu que le développement des adolescents gagne une ampleur spéciale, qui confirme l'intégration de notre pays dans la structure démographiques des pays avancés, prouvant en même temps l'augmentation du niveau de vie matériel et culturel.

La valeur des pareilles études d'anthropométrie comparée, comme d'ailleurs soulignent les auteurs-mêmes, „ne se limite pas seulement à leur intérêt théorique, mais de plus, aux multiples implications d'ordre pratique dans domaines différents“.

Les particularités de la personnalité de l'adolescent sont concrétisées par Stela Teodorescu dans *La dynamique du processus psychique dans l'adolescence* sur „le triple plan du général, du particulier et de l'individuel“, l'élément psycho-pédagogique étant le constituant d'importance dominante.

Stela Teodorescu délimite dans le même chapitre les éléments psychologiques dominants auxquels l'intégration pédagogique de l'adolescent doit se rapporter dans les conditions contemporaines de la structure sociale. Dans cet esprit, l'auteur esquisse un parallèle entre l'adolescent écolier et l'adolescent apprenti, qui constituent de profils psychologiques dominants pour la jeunesse dans les conditions de la société socialiste. Cette étude, fondée sur l'établissement des coordon-

nées générales de la psychologie de l'adolescent, a une valeur de référence générale pour l'ensemble des problèmes psychologiques de l'adolescence.

De suite, T. Pruna, dans le chapitre *La conscience de soi-même chez les adolescents*, en se basant sur l'étude effectuée sur 584 adolescents, relève le fait essentiel que la différenciation de cette structure dynamique-intégrative représente „un pas majeur en avant“, „l'affirmation de soi“ étant en conséquence un corollaire dans la maturation de la conscience de l'adolescent. D'ici résulte la nécessité de rapporter l'affirmation de soi à l'intérêt social.

L'étude des particularités de la psychologie de l'adolescent est continuée par C. Logofătu, qui se réfère sur *Les intérêts chez les adolescents*, sujet qui constitue aujourd'hui l'une des préoccupations dominantes de la psychologie de la personnalité. Contrairement aux partisans de la psychologie unifactorielle, l'auteur préconise l'orientation vers la recherche de „l'homme intégral, comme une réalité bio-psycho-sociale“. Ce point de vue assure une évaluation multifactorielle de la structure des motivations de l'adolescent, qui, en dépassant l'étape de l'intérêt pragmatique, réalise „le stade de la création comme acte de nécessité psychologique de son orientation professionnelle“.

Les prémisses de l'intégration de l'adolescent sont analysées aussi par I. Alexandrescu dans le chapitre concernant *Adolescence, groupe social, rôle, vocation* et ses conclusions, basées sur une large série de recherches entreprises dans de divers milieux et dans plusieurs écoles de différentes structures, mettent en évidence que cette étape représente „une antichambre de l'intégration de la personne dans l'activité majeure du groupe social“. Par conséquent, la modulation de la personnalité de base par „la collectivité“ au sein de laquelle se développe le jeune est un facteur essentiel.

Dans ce but, l'étude différencie l'importance de la vocation dans l'intégration professionnelle, action aussi bien nécessaire que pleine de risques déterminés par l'incompétence, par les préjugés ou par les attitudes sentimentales.

Tiberiu Rudica analyse, d'une ample manière, *Le conflit comme mécanisme prépondérant dans la psychologie de l'adolescence*. Considérant que les phénomènes de frustration et de conflit „sont en rapport d'interconditionnement dialectique, chacun pouvant être la conséquence de celui-là“, l'auteur établit en préalable le cadre sémantique des notions, en corrélation avec l'étape actuelle des connaissances psycho-physiologiques, incluant aussi le stress dans la détermination de cette notion. En adhérant au point de vue de V. Pavelcu, après qui la frustration ne peut être comprise chez l'homme hors du conscient, T. Rudica précise en essence que „la frustration consiste dans la réflexion de l'échec sur le plan de la conscience“.

En partant de l'analyse psychologique effectuée sur 615 adolescents, l'auteur tire des conclusions concernant les particularités du conflit dans la psychologie infantile-juvénile, qu'il les groupent en trois tendances réactives : „la tendance de domination, la tendance de retraite et celle de réadaptation“, différemment développées par rapport de structure individuelle, de l'âge et d'influence du milieu.

Le chapitre *L'adolescence et les valeurs de son intégration morale*, signé par Ion Grigoras, se réfère au facteur éthique „comme instrument de comparaison consciente de l'individu à lui-même“, en développant l'idée selon laquelle „la morale constitue pour l'adolescent un moyen d'intégration consciente et novatrice dans le système des relations sociales“.

De cette thèse ressort le rôle qui revient à la famille, à l'école et au groupe social dans le développement des convictions éthiques de l'adolescent dans les conditions de la société socialiste, „avec une profonde signification dans le plan des valeurs“.

Cornelia Dimitriu, dans le chapitre *La famille et l'adolescent*, après une analyse du contenu de ces relations, insiste sur les effets négatifs qui sont provoqués par leur perturbation, et elle considère qu'ils peuvent être prévenus par l'instruction adéquate de la famille, sur tous les plans.

En exemplifiant ses affirmations, on arrive à la différenciation de situa-

tions familiales, particulièrement nocives dans le développement de l'adolescent.

Ion Roman, dans le chapitre *L'école et l'adolescent*, a comme point de départ les discussions qui se portent sur la signification de „l'adaptation sociale“ et de „développement des forces natives de l'être humain“. Selon l'opinion de l'auteur, la réponse consiste dans leur combinaison dialectique pour une adaptation sociale optimale.

En utilisant les observations des enquêtes scolaires comparatives sur 241 adolescents, corroborées avec les critères mentionnés, I. Roman formule les conclusions suivantes : la nécessité de l'introduction de l'instruction morale et civique le long du processus d'enseignement ; l'ammélioration du contenu de l'instruction morale ; son redoublement avec une activité pratique ; le perfectionnement de la culture historique, philosophique et morale de la jeunesse : le remplacement de l'autorité de commandement par celle de compétition ; la connaissance des éducateurs concernant le profil psychologique de la jeunesse de nos jours.

Dans le chapitre *Le groupe social et l'adolescent*, Adrian Neculau entreprend une analyse des groupes diversifiés en fonction de leurs caractéristiques et insiste sur la valeur informative de l'étude psycho-sociologique des groupes d'adolescents.

L'investigation des particularités du groupe psycho-social a été effectuée dans l'esprit des recherches de Cooley, qui utilise la terminologie de „groupes primordiaux“ et „groupes secondaires“. Adrian Neculau insiste sur le spécifique du groupe primordial, notion significative, caractérisée par l'organisation des couples émotionnels ou sur la base d'intérêts, en vue d'obtenir des avantages.

A la fin de l'étude, l'auteur souligne l'importance du groupe pour l'adolescent, qui lui offre des possibilités substantielles pour la réalisation individuelle, dans la vie en commun par l'éducation des sentiments sociaux.

L'étude rédigée par Radu Negru, Mihai Cozmei et George Pascu, concernant *l'Art et l'Adolescence* conduit à une explication des effets éducatifs de l'art et des effets psycho-physiologiques de la créativité artistique.

La manière active de comprendre les fonctions de l'art implique aussi une critique de la passivité vis-à-vis des moyens des mass-media, une structuration scientifique de la technique et de la méthodologie dans les processus d'instruction artistique.

En vue d'assimilation optimale des sens de l'art, par la réalisation des représentations synthétiques, des communications linguistiques, plastiques ou musicales, on tient compte d'une échelle historique et valorique bien déterminée du point de vue axiologique.

La question de l'accessibilité de l'art est envisagée par les auteurs comme une processualité éducative et formative, où l'adolescent est considéré comme un terme dialectique, perfectible également dans la formation de son idéal esthétique, en lui ouvrant de larges perspectives morales et sociales.

Le chapitre *L'orientation scolaire et l'orientation professionnelle, formes de l'action d'assistance complexe de l'individu*, signé par Ion Holban, part des critères qu'il distingue dans des hypothèses spécifiques de l'adolescence par rapport de la grande diversité des phénomènes sociaux, „la solution de l'option professionnelle constituant la plus importante décision concernant l'avenir de l'individu“.

En partant de l'analyse du développement de l'orientation professionnelle psycho-technique en Roumanie, il effectue une analyse conceptuelle de l'étape actuelle et de l'assistance accordée aujourd'hui dans ce domaine, en arrivant à la conclusion essentielle que l'adaptation professionnelle ne peut pas être conçue hors de l'école.

La deuxième partie de l'ouvrage a comme préambule le chapitre intitulé *Modalités et possibilités de recherche applicative concernant l'adaptation et l'intégration de l'adolescent*, où P. Branzei expose systématiquement la thématique et la méthodologie des recherches initiées par l'intermédiaire du Service de santé mentale de Iasi, concernant le risque d'échec adaptatif de l'adolescent.

Dans le cadre de cette action complexe, qui se déploie dans une première étape dans l'intervalle de 1970—1975, on poursuit l'étude du dévelop-

pement du niveau psycho-pédagogique et les causes bio-psycho-sociales génératrices d'échec adaptatif sur un échantillon de 5 000 préadolescents, provenant de milieux urbain et rural.

Par suite, le même échantillon sera dynamiquement observé correspondant aux indications résultées de l'investigation psychologique et de l'orientation professionnelle.

L'investigation du développement psychique et des interrelations scolaires-familiales et sociales a été initialement fixée sur la VIII^{ème}, parce qu'elle représente la station terminus du premier cycle de l'enseignement et qui préfigure en même temps la perspective de l'étape ultérieure d'instruction de l'adolescent.

Par la méthode comparative d'après le système „en double aveugle“, après la prospection des relations obtenues par un complexe d'investigations psychologiques dans les milieux urbain, suburbain et rural, simultanément aux performances scolaires, on détermine des perspectives non seulement des relations psychologiques, mais aussi sur le plan sociologique et particulièrement sur le contenu et les modalités de prévention de l'échec adaptatif.

Comme méthodologie d'investigation ont été employées les preuves suivantes : 1. la preuve d'attention (épreuve Bourdon-Anfimov) ; 2. la preuve de mémoire auditive, avec mots et chiffres ; 3. la preuve de vocabulaire ; 4. la preuve de pensée abstraite ; 5. la preuve d'apprentissage ; 6. la preuve d'analogie ; 7. un questionnaire scolaire, familial et social (S.F.S.), qui constitue la troisième étape de l'investigation, englobant l'exploration du processus d'apprentissage, des relations inter-scolaires, des relations antagonistes aussi bien que les relations entre école, famille, société et la distribution du temps.

De cet échantillon d'élèves investigués, des sujets qui constitueront le substratum de l'analyse approfondie concernant le risque adaptatif chez les adolescents, on a réalisé déjà pour 630 une interprétation cantitative et qualitative des épreuves utilisées.

Hors de cette étude orientative pour l'appréciation de la signification du risque de l'échec adaptatif, de plus ont été effectuées, sur 2 000 élèves,

des preuves différenciées pour l'étude de la capacité d'adaptation dans les conditions de stress émotionnel, provoqué par le concours d'admission en neuvième.

Parallèlement à la prospection de la capacité adaptative de l'élève pré-adolescent (14—16 ans), ont été analysée, en relation écologo-épidémiologique, les particularités et la signification des démodulations et des perturbations psychiques de la population infantile-juvénile. Les données obtenues ont établi des différenciations intéressantes en fonction des particularités individuelles, familiales et de groupe, ainsi que les conditionnements envers le risque d'échec adaptatif qui sont interprétés dans la succession des chapitres suivants.

Dans le chapitre intitulé *Le concept bio-psycho-social dans l'interprétation du déterminisme écologo-épidémiologique*, Mihai Selaru se réfère initialement à l'insertion du concept bio-psycho-social dans la culture roumaine. En considérant l'écologie psychiatrique dans ce contexte, l'auteur entreprend une analyse épidémiologique détaillée de la pathologie juvénile, ayant à la base les données obtenues par l'intermédiaire du Service de santé mentale, au cours de la dernière décennie.

Dans le chapitre *Conflit et Adaptation*, Nicolae Cosmovici investigate, à l'aide de la batterie d'épreuves mentionnées, une somme de situations antagonistes, qui profilent un éventuel risque d'adaptation et qui ne tient pas seulement de la structure individuelle, étant déterminés en même temps par les conditions familiales et scolaires. De cette étude résulte comme une conclusion générale, l'existence d'un coefficient de presque 30% adolescents „avec une certaine potentialité de risque adaptatif“, et qui configure le cadre de la hypophrénie, plus amplement analysée dans un chapitre différencié.

Dans le chapitre *Proserie et Adaptation*, Nicolae Cosmovici démontre que l'investigation approfondie des fonctions de l'attention constitue un moyen toujours utile dans la recherche des modalités de manifestation de l'activité psychique chez les élèves, notamment, en corrélation avec d'autres épreuves d'investigation psychologique étalonnée par le col-

lectif du Service de santé mentale, déjà mentionnées.

L'épreuve d'attention, en corrélation avec les autres tests, relève de plus le facteur de risque, particulièrement pour les sujets avec des particularités hypophréniques.

Mihaela Horovitz analyse les *Particularités dans l'emploi du temps* des préadolescents, par rapport avec l'intégration sociale et le risque adaptatif scolaire-professionnel.

Dans les conditions actuelles, quand une quantité d'informations cummulées nécessite obligatoirement une quantité de temps accrue, le problème apparaît comme très important. Par exemple, de l'interprétation des données obtenues, il résulte que parmi les élèves observés, qui sont dans la situation de virtuels candidats pour la IX-ème, 81,8% accordent 9 heures à la préparation des leçons. Réduisant le temps occupé par le sommeil, les déplacements, l'alimentation et l'hygiène, il résulte presque 5 heures de loisirs proprement-dit, qui n'est pas toujours bien utilisé.

En conclusion, les recherches mettent en évidence une coefficient de presque 20,5% d'élèves de VIII-ème qui n'ont pas la notion d'une bonne utilisation du temps et qui ont besoin d'une poursuite psycho-socio-thérapeutique.

Le chapitre *Connaissances, préférences et options scolaires-professionnelles*, signé par Emilia Lupașcu, se réfère à l'appréciation du but de l'apprentissage pour l'orientation professionnelle. L'investigation effectuée souligne les déficiences qui peuvent être remédiées par un accommodement des informations que l'école offre sur la profession, comme facteur d'harmonisation des tendances et des inclinations individuelles avec les nécessités sociales.

Le chapitre *L'hypophrénie — inférence marginale des déficiences bio-psycho-sociales — comme facteur d'échec adaptatif*, signé par N. Cosmovici, détache particulièrement les perspectives théoriques et cliniques qui ressortent de l'ensemble de recherches concernant la notion de hypophrénie, définie par P. Brânzei comme une entité psycho-pathologique, et qui se concrétisent dans la personnalité infantile-juvénile par des démodulations idéo-affectives, volitives ou de

comportement, en déterminant une insuffisante capacité adaptative-intégrative aux conditions de milieu.

Il est à remarquer que la valabilité applicative du cadre nosologique de l'hypophrénie (qui doit comprendre dans la deuxième partie explicative du psycho-diagnostic, le symptôme clinique dominant), se vérifie par la confrontation croisée de diverses épreuves psychologiques utilisées par le Service de santé mentale dans l'investigation du développement des préadolescents, fait qui résulte de tous les chapitres adjacents à l'exploration du facteur de risque adaptatif.

P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynski et I. Bulau réalisent une analyse multifactorielle en ce qui concerne la psychopathologie de l'adolescence, dans le chapitre *Aspects et particularités médico-sociales concernant les conduites déviées dans la période du développement infantilo-juvénile*.

En abordant les critères de modulation de la personnalité en fonction des dispositions génétiques et congénitales, conjuguées avec les conditions du milieu de développement, les auteurs soulignent la plasticité dynamique de la personnalité, déterminée par les interrelations établies entre les mêmes facteurs : les particularités innées du système nerveux central et des analystes se perfectionnent et se développent sous l'influence du milieu ; elles ne sont pas fixes, mais tout de contraire, elles sont des éléments variables, plastiques, qui se transforment sous l'influence de l'édu-cations de la vie.

L'apparition des perturbations de comportement constitue une expression des facteurs externes à l'action nocive, s'interférant aux facteurs internes qui peuvent être normaux ou dénaturés.

Considérées de ce point de vue les déviations des conduites expriment une large gamme des relations possibles, qui explique la grande fréquence des déviations de comportement enrégistrées dans le stade du développement infantilo-juvénile.

En estimant la valeur de toutes ces instances dans la genèse de l'anomalie dans le comportement, P. Brânzei et ses collaborateurs soulignent l'idée du „comportement appris” comme fac-

teur dominant dans les conjonctures analysées.

Les références concernant la casuistique offerte par l'expertise médico-légale psychiatrique ainsi qu'une vaste expérience dans ce domaine ont permis aux auteurs de formuler concrètement les critères de l'assistance médico-légale, psychiatrique, de la jeunesse.

Le chapitre *Critères de défense et de promotion de la santé mentale*,

signé par P. Branzei, met fin à l'ouvrage *Adolescence et Adaptation*, par l'élaboration d'un critère politique, économique, socio-culturel et écolo-épidémiologique pour assurer la sagnogénèse de la population infantile-juvénile et pour éviter le risque de l'échec adaptatif dans le cadre d'un programme national de défense et de promotion de la santé mentale.

POSTFACE

The volume *Adolescence and Adaptation* worked out by a team of specialists in psychology, sociology, pedagogy, genetics, medicine, forensic, law, aesthetics and psychiatry from Iași, gathered into team through the dynamic and unitary bio-psycho-social concept given by P. Branzei in the traditional determinist scientific spirit of the humanist School of Socola, attempts to settle down this subject-matter of an acute actuality.

Thus, as V. Pavelcu noticed in the *Preface*, today several aspects of juvenile development for a more scientific integration of adolescent personality in its social and historical determinism are known. Actually, the present-day knowledge on adolescence does not allow us to ignore its anthropological peculiarities and its ecologico-sociologic relationship. Under this aspect, the bio-psycho-social concept emerges not only as an innovating methodological way of investigation by a multi-disciplinary team but also as the only possibility of understanding the problems involved in the adaptation of the young people to the requirements of contemporary life.

The first part of the book entitled *Bio-psycho-social Peculiarities Concerning the Process of Adolescent Adaptation* has got a general orientative character upon the complex of the approached problems.

The second part *Ecologic and Methodologic Aspects Concerning the Study of Adaptation and Failure Risk in Adolescents* has a predominantly applicative character and is worked out by the Mental Health Service — institution created for the first time in Romania, in Iași, 1969.

In the chapter *Adolescence and Adaptation — a Dominant Factor of Contemporary Society*, according to his bio-psycho-social concept, P. Branzei emphasizes a standpoint on the dialectical relation which exists between the content and the form of the phenomenology of adolescent personality. According to this concept which is dynamic and at the same time unitary, the notion of personality can be comprehended „as a dynamic expression of the interaction between the temperamental (born) features, modelled under the influence of the educational factors as peculiarities of character converted in deliberate (voluntary) actions corresponding to the ideo-affective needs and motivations on each individual according to the complex of norms of a given society“.

Within this thesis, starting from an interpretation approached by that of J. Piaget, the author underlines that on a biological level the adaptation is characterized in human being by the triple function of humoral, endocryn and nervous adjustment, function by which homeostasy in its relations with the environment is insured; the adaptation also includes the inverse reaction of the environment the organism adapts itself to modifying its „assimilating“ cycle.

When the plastique, by which the human being keeps on the equilibrium between „assimilation“ and „accommodation“, is menaced by various biologic, psychologic or social noxes, adaptive and non-adaptive changes occur, changes which cannot be understood without a general theory on the conditioning as a fundamental process of adaptation.

At the same time, it is considered that on a psychological level the organizing and equilibrium process cannot be separated in independent, affective and cognitive faculties which, though distinct, are inseparable. Consequently, the qualitative change of infantile lucidity into dynamic structures of psychic maturity in adolescent is dominated „by a remarkable plasticity as compared with the complex of tendencies of the social group he belongs to“. In this respect it is underlined the determinative role of the social factors in changing the generous tendencies of the young people eager to establish sincere relationship between „He“ and „the Others“.

For what the process of adaptation to the social conditions which the adolescent assimilates and towards which it reacts represents, P. Branzei talks about the „conflict“ as a progressist expression of the confrontation between what was achieved and the ideals to be achieved, a problem which is always complicated „because of the variability of the frame in which each young man gets his own life experience“.

The conflict contains also numerous ways of failure risk since it does not act only intra-personally or as a consequence of familiar or group inadvertencies, but also by various causes which do not allow a proper integration of the adolescent in agreement with the ethos of a given society.

Relating to the „conditions of the development of the aspirations and possibilities of the young people“, the author reveals the ample programme to adapt the education process to the perspectives of the contemporary Romanian society, in a harmonious unity with the psycho-physiological development of the young people as a result of a progressive improvement of the life conditions of the whole population.

On the other hand, he shows that „the urbanizing process as well as that of industrialization contains in its dialectics a certain increase of the factors of adaptive risk by disturbing the state of mental health under the influence of a complex of noxes, metaphorically called „civilization disease“, causes that must be known in order to be prevented, annulled or compensated.

As it results from these data, the chapter written by P. Branzei is by itself the directory plan of the book concerning *Adolescence and Adaptation*.

The chapter written by Olga Necrasov and her collaborator, Maria Cristescu, chapter entitled „*Anthropological Co-ordinates of Adolescence*“ is an ample analysis of the peculiarities of the anthropometric development of the young Romanian people during the last sixty years.

On the basis of several comparative data obtained as a consequence of several successive investigations, the authors concluded that the development of adolescents got a special ampleness which confirms the integration of our country into the demographic structure of the advanced countries, proving, at the same time, the increase of the level of material and cultural life.

The value of such studies of comparative anthropometry „are not limited to the interest it presents from a theoretical standpoint, but it extends also to the numerous implications of a practical order for various domains“ — as the authors underline.

The peculiarities of the adolescent personality are revealed by Stela Teodorescu in her chapter *Dynamics of the Psychic Process in Adolescents* on the „triple plan of generality, peculiarity and individuality“ — the psycho-pedagogic element being dominant.

Stela Teodorescu reveals in the same chapter the dominant psychological elements to which the pedagogical integration of the adolescent must be related under present conditions of social structure. In this respect the author draws a parallel between the school adolescent and the apprentice adolescent — psychologic profiles which characterizes the young people under the conditions offered by a socialist country. Based on the general co-ordinates of adolescent psychology, this paper bears a value of general reference for the assembly of psychological problems of adolescence.

In his chapter entitled „*The Self Consciousness of Adolescence*“, based on the investigation carried out on 584 adolescents, T. Pruna reveals the essential fact that the differentiation of this dynamic-integrative structure

represents „a major advance“, „the self affirmation“ being a corollary for the maturation of adolescents' consciousness. From here the necessity of relating the self affirmation to the social interest results.

The study of the peculiarities of adolescent psychology is continued by C. Logofătu who refers to *Adolescents' Interests* subject-matter which is today one of the most important preoccupations of the psychology of personality. Opposing the partisans of the unifactorial psychology the author promotes the orientation to the research of „the integral human being as a bio-psycho-social reality“. This viewpoint provides a multi-factorial estimation of the structure of adolescent's motivation who, surpassing the stage of a pragmatic interest, comes to the stage of creation „as an act of psychological need of his professional orientation“.

The premises of adolescents' integration are analysed also by I. Alexandrescu in another chapter concerning *Adolescence — Social Group, Role, Vocation* and his conclusions, based on a series of investigations carried out in various milieus and in several schools of different structures make evident the fact that this stage represents „an anteroom of one's integration into the major activity of a social group“. Consequently, the transformation of a basic personality by the „collectivity“ within which a youth develops is an essential factor.

In this aim the paper differentiates the importance of vocation for professional integration — a necessary action, but full of risks determined by prejudices, lack of competence, or sententious attitudes.

Tiberiu Rudică analyses in an ample manner the *Conflict as a Dominant Device for the Psychology of Adolescence*. Considering that the phenomena of frustration and conflict „are in a relation of dialectic inter-conditioning, each of them being able to be the other's consequence“, the author establishes the semantic frame of the notions according to the actual stage of psycho-physiological knowledge, also including the stress in determining this notion. Siding with V. Pavelcu's standpoint, according to whom the frustration cannot be understood

for the human being out of the consciousness, T. Rudică essentially affirms that „frustration consists of reflecting the failure on the level of conscience“.

Starting from a psychologic analysis on 615 adolescents, the author concludes as to the peculiarities of the conflict in infantile-juvenile psychology grouping them into three reactive tendencies: „tendency to dominate, tendency to withdraw and the tendency to readapt“, differently developed according to the individual structure, age and the influence of the environment.

The chapter *Adolescence and the Values of Its Moral Integration* written by I. Grigoraş refers to the ethic factor „as an instrument of conscious comparison of the individual with his own self“, promoting the idea according to which „morals is for adolescent a means of conscious integration into the system of social relationship“.

Out of this thesis there comes the role performed by family, school and social group for the development of ethic convictions of the adolescents under the conditions of a socialist society — „convictions with a profound significance on the level of values“.

In the chapter entitled *Family and Adolescent*, after a thorough analysis of the content of such relationship, Cornelia Dimitriu insists upon the negative effects which can appear by disturbing these relations and considers that these effects can be prevented by a proper education of the family on every level.

Exemplifying her affirmations the author gets to the differentiation of several familiar situations noxious for the adolescents' development.

Ion Roman, in his chapter on *School and Adolescence* has as a starting point the talk on the significance of „social adaptation“ and „the development of the born forces of the human being“. According to author's opinion the answer consists of both dialectical combination for a proper social adaptation.

Making use of the observations of some comparative school investigations on 241 adolescents, corroborated in the spirit of the above mentioned criterion, Ion Roman gets to the following conclusions: the necessity of introducing moral and civic education within

the whole school training; the improvement of moral education; its doubling with a practical activity; the improvement of historical, philosophical and ethical culture of the young people; replacement of commanding authority with a competitive one; educators' knowledge of the psychological profile of today's young people.

In the chapter *The Social Group and the Adolescent*, Adrian Neculau performs a diversified analysis according to the social groups insisting upon the informative value of the psycho-sociological investigation of adolescents' groups.

The research of the peculiarities of the psycho-social group was carried out according to Cooley who uses notions of primordial and secondary groups. A. Neculau insists on the significance of the primary group — significant notion — characterized by the organisations of emotional couples or based on interests in view of achieving certain advantages.

In his conclusions the author underlines the importance of the group for the adolescent which offers substantial possibilities in individual well-to-do as a part of life in common by the cultivation of social feelings.

The chapter written by Radu Negru, Mihai Cozmei and George Pascu concerning *Arts and Adolescence* leads to an explanation of the educational effects of arts, of the psycho-physiologic effects of creativeness, the link between the imaginative work with logics and mathematics being a formative necessity in adolescence. The active manner of comprehending arts implies a critical approach of the passiveness towards mass-media means, as well as a scientific structuring of the techniques and methodology of artistic education. In the aim of a proper assimilation of the senses and meanings of arts by achieving synthetic representations, linguistic communications as well as plastic and musical ones the authors took into account a historical and value scale well defined axiologically.

The problem of the art accessibility is viewed by the authors as an educative and formative process in which the adolescent is seen as a dialectical term, perfectible also by the sense of formation the aesthetic ideal which opens broad moral and social perspectives.

The chapter entitled *School and Professional Orientation*, written by Ion Holban starts from the criteria he distinguishes in specific hypostases of adolescence according to the great diversity of the social phenomena, „the solution for the professional option being the most important problem concerning the future of an individual“.

Starting from the analysis of the development of psychotechnical professional orientation in Romania, the author carries out a conceptual analysis of the present stage and of the support offered today in this field coming to the essential conclusion that the professional orientation can be conceived out of the school institution.

The second part of the book is prefaced by the chapter entitled *Manners and Possibilities of Applicative Research Concerning Adolescents' Adaptation and Integration*, in which P. Branzei expresses in a synthetic manner the theme and the methodology of the investigation initiated by the Service of Mental Health from Iasi concerning the risk of adaptative failure of the adolescents.

Within this complex action which occurs in a first step between 1970 and 1975 it is followed the development of the psycho-pedagogical level and the bio-psycho-social causes that generate the adaptative failure having under observation a sample of 5,000 pre-adolescents from both urban and rural environments.

This sample was dynamically observed according to the indications resulted from the psychological investigation and professional orientation.

The investigation of the psychic development and of the interrelationship school-family-society has initially been fixed upon the 8th form which represents the terminus of the first school cycle and which gives an outlook of the further stage of adolescents' training.

By the comparative method according to the system „double blind“, after the analysis of the results obtained by a complex of psychological investigations in urban, suburban and rural environments simultaneous with the school results, not only are the

perspectives of the psychological relations determined but those on the sociological level and especially it is determined the content and the means of preventing the adaptative failure.

As methods of investigation the following tests were used:

1. test of attention (Bourdon-Anfimov correction),
2. auditive memory test, with words and figures,
3. vocabulary test,
4. abstract thinking test,
5. learning test,
6. analogy test,
7. school, familiar and social (SFS) test.

which constitutes the third stage of investigation, including a research of the training process, of the inter-schooling relations, of antagonic relations as well as the relations between school, family, society and time distribution.

For this sample of school children it was already achieved — for 630 subjects — a quantitative interpretation and a qualitative one of the above mentioned tests and these will be the subjects which will be the basis for a thorough analysis concerning the adaptative risk in adolescents.

Besides this orientative study for appreciating the significance of the risk of the adaptative failure, differentiated test for investigating the adapting capacity under conditions of emotional stress provoked by the admitting examination in the ninth form were carried out on 2,000 pupils.

In parallel with the investigation of the adaptative capacity of the preadolescent pupil (14—16 years of age), the peculiarities and the significance of psychic disorders and demodulations of infantile-juvenile population have been analysed according to ecological and epidemiological status. The results established interesting differentiations according to the individual, familiar and group features as well as the attitude towards the risk of adaptative failure — data interpreted in the following chapters.

In the chapter entitled „*Bio-psychosocial Concept in Interpreting Ecological and Epidemiological Determinism*“ M. Şelaru refers to the insertion of the bio-psychosocial concept in Romanian culture. Considering the psychiatric ecology in this context the

author performs a detailed epidemiological analysis of the juvenile pathology on the basis of the data obtained by the Service of Mental Health during the last decade.

In the chapter „*Conflict and Adaptation*“, Nicolae Cosmovici investigates by means of the above mentioned tests a bunch of antagonic situations which might give an adaptative risk linked not only to the individual structure but also to the familiar and school conditions. It results from this study as a general conclusion the existence of a coefficient of almost 30% of adolescents „with a certain potentiality of adaptative risk“, risk which appears also within hipophreny, ampler analysed in some other chapter.

In the chapter „*Prosex and Adaptation*“ the same author demonstrates that the profound investigation of the function of attention is a means always useful in studying the ways of manifestation of the psychic activity of the pupils, and, moreover, in its correlation with other tests of psychologic investigation offered by the Service of Mental Health which have already been mentioned.

The test of attention, correlated with other tests, reveals first of all the risk factor especially for the subjects with hipophrenic features.

Mihaela Horovitz analyses „*Peculiarities in Use of Time*“ by preadolescents according to social integration and school-professional adaptative risk.

Under present conditions, when a certain quantity of information requires necessarily an increased quantity of time, this problem is of a great importance. For example, by interpreting the data it results that the observed pupils who are in the situation of virtual candidates for the ninth form, 81.8% give nine hours for preparing the lessons. Reducing the time of sleep, various goings, feeding and hygiene it results almost five hours of real free-time — time which proved to be not always well used.

Concluding, we can say that the research makes obvious a coefficient of almost 20.5% of pupils of the eighth form who have not the notion of a good use of time and who proved to require a psycho-socio-therapeutic assistance.

The chapter „*Knowledge, Preferences and Options*“ written by Emilia Lu-

paşcu refers to the appreciation of the purpose of the educational process for professional orientation. The investigation performed underlines the deficiencies which could be removed by an adaptation of the informations the school offers to various professions as a harmonizing factor of the individual tendencies and inclinations with social requirements.

The chapter *Hypophreny — Marginal Interference of Bio-psycho-social Deficiencies — Factor Generating Adaptive Failure* written by N. Cosmovici is distinctly detached by the theoretic and clinic perspectives which can be grasped from the assembly of researches concerning the notion of hypophreny, defined by P. Brânzei as a psycho-pathological entity which is crystalised within the infantile-juvenile personality by ideo-affective, voluntary and behavioural demodulations which determine an insufficient adaptive-integrating capacity to environmental conditions.

It is remarked that the applicative validity of the nosologic frame of hypophreny (which must include — in the second part explaining psychodagnosis — the dominant clinical symptom) is proved by the cross-investigation of various psychological tests used by the Service of Mental Health in the investigation of the development of the pre-adolescents, fact that results from all the chapters adjacent to the exploration of the risk of adaptation.

P. Brânzei, Gh. Scripcaru, T. Pirozynsky and I. Bulău performed a pluri-factorial analysis concerning the psycho-pathology of adolescence in the chapter entitled *Medico-social Aspects and Peculiarities Concerning the Drives Disturbed in the Period of Infantile-juvenile Development*.

Approaching the criteria of personality modulation according to the genetic and congenital dispositions added to the conditions of the milieu of

development the authors underline the dynamic plasticity of personality determined by the inter-relationship established between the same factors: born features of the central nervous system and the analysors which are perfected and developed under the influence of the environment; they are not fixed and rigid, by the contrary they are variable elements which change under the influence of education and life conditions.

The appearance of behavioural disturbances constitutes an expression of the external factors with a noxious action which are interfered with internal factors which can be in their turn normal or abnormal.

Considering from this viewpoint the disturbances of behaviour express a large scale of possible relations which explain the great frequency of behavioural disturbances registered in the stage of infantile-juvenile development.

Estimating the value of all these instances in the genesis of this anomalous behaviour, P. Brânzei and his collaborators underline the idea of „learned behaviour“ as a dominant factor in the analysed occurrences.

The references concerning the cases offered by the psychiatric forensic expertise as well as a vast experience in this field allowed the authors to formulate concretely the criteria of psychiatric forensic assistency for young people.

The chapter entitled *Criteria of Defending and Promoting Mental Health* written by P. Brânzei closes the volume on *Adolescence and Adaptation* by offering a political, economic, socio-cultural and ecologo-epidemiological criterion in view of providing the sanogenesis of infantile-juvenile population and to avoid the risk of adaptive failure within a national programme of defending and promoting mental health.

159.91/498/ - 053.7/082/ - 57
301.162.1/498/ - 053.7/082/ - 59

6711975 24027 & 36,50

Redactor : DUMITRU IONCICA
Tehnoredactor : GH. TITA
Corector : EMILIA DUMITRESCU

Prezentarea grafică :
IULIAN ALEXE

Coli tipar 23. Coli editoriale 19. Plănșe 9. Apărut 1974.
LUCRARE EDITATĂ DE REDACȚIA I.P.A.C. DIN CADRUL MINISTERULUI
INDUSTRIEI CHIMICE
București str. Bozianu nr. 27—29, sectorul 5.



Tiparul executat la Intreprinderea poligrafică Iași, str. Vasile Alecsandri nr. 5
REPUBLICA SOCIALISTA ROMANIA



14101-1974 DERLEGAL

3650

Studiul cu privire la ADOLESCENȚĂ ȘI ADAPTARE reunește în cuprinsul său eforturile unui grup de specialiști din domeniul antropologiei, psihologiei, pedagogiei, medicinei, sociologiei și esteticii, care, în calitate de discipoli ai Almei Mater Universitatis Iasiensis, împărtășesc în echipă un concept bio-psiho-social, dinamic și totodată unitar, despre ființa umană și interrelațiile sale cu mediul.